



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ISAC ROCHA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL:  
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO  
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS POLOS MUNICIPAIS RURAIS  
DE MONTE NEGRO – RO.**

**Porto Velho – RO**

**2017**

**ISAC ROCHA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL:  
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO  
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS POLOS MUNICIPAIS RURAIS DE  
MONTE NEGRO – RO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas, para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Linha de Pesquisa: Formação docente

**Porto Velho - RO**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586e Silva, Isac Rocha da.  
Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO. / Isac Rocha da Silva, Porto Velho / RO, 2017.  
126 f.: il.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia  
1.Educação integral. 2.Educação de tempo integral. 3.Programa Mais Educação. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II.Título.  
CDU 37(811.1)

Bibliotecária responsável: Rejane Sales – CRB 11/903

**ISAC ROCHA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: APROXIMAÇÕES E  
DISTANCIAMENTOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO  
NAS ESCOLAS POLOS MUNICIPAIS RURAIS DE MONTE NEGRO – RO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

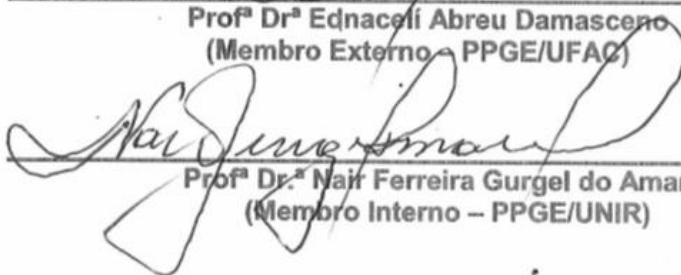
Data da aprovação: 06/10/2017



Profª Drª Rosângela de Fátima Cavalcante França  
(Orientador - PPGE/UNIR)



Profª Drª Ednacieli Abreu Damasceno  
(Membro Externo - PPGE/UFAO)



Profª Drª Nair Ferreira Gurgel do Amaral  
(Membro Interno - PPGE/UNIR)

Profª Drª Marilsa Miranda de Souza  
(Suplente - PPGE/UNIR)

### ***Dedicatória***

*Dedico este trabalho a minha mãe Marlene Pires da Silva,  
que mesmo sem nunca ter cursado escola de educação formal,  
sempre foi minha grande incentivadora.*

*A minha filha Isis Gabrielly Rocha de Melo a quem  
pretendo apoiar e incentivar, mostrando-lhe os caminhos e a  
importância da educação para a transformação e desenvolvimento  
das pessoas enquanto sujeitos de direitos.*

## AGRADECIMENTOS

*Minha gratidão àqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a concretização deste grande objetivo.*

*Primeiramente a Deus pelo dom da vida e por manter acesa em mim a chama dos três elementos fundamentais necessários, sobretudo, aos grandes desafios: Força, foco, e fé.*

*Aos meus pais Isaías Rocha da Silva e Marlene Pires da Silva por estarem ao meu lado em todos os momentos.*

*Às minhas irmãs Eudenice Rocha da Silva, Eliane Rocha Domingues e Eudália Rocha da Silva que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.*

*À minha pequena filha Isis Gabrielly Rocha de Melo - um anjo que Deus me concedeu a guarda - que a cada sorriso ou pequeno gesto me enche de entusiasmo, esperança e confiança para me apropriar do domínio das minhas escolhas e potencialidades.*

*À minha querida amiga irmã Jozeila Bergamo, por quem fui encorajado a enfrentar o desafio de me candidatar a uma vaga no Mestrado em Educação da UNIR; com quem tive também a oportunidade de compartilhar uma trajetória na área da educação, experiência que me possibilitou crescimento profissional e pessoal.*

*Aos sujeitos da pesquisa, o meu muito obrigado pela valiosa colaboração.*

*Aos meus amados Mestres Joaquim Teixeira Filho e Maura Lopes dos Santos que, por meio de seus ensinamentos, me inspiraram a chegar até aqui.*

*Menção honrosa ao meu grande Mestre Prof. Adair Francisco de Aquino que verdadeiramente apresentou-me os primeiros passos da pesquisa científica.*

*A também mestrande Francinete Domingues, ser humano infinitamente solidário, a quem tive o prazer de conhecer e compartilhar o sucesso e as dificuldades no percurso do Mestrado e na vida pessoal nesse período. Grato pelo carinho de sua amizade e companheirismo.*

*A minha orientadora da graduação em Letras e hoje parceira de trabalho no IFRO, Professora Márcia Holanda, a minha gratidão.*

*Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, em especial ao Diretor Geral, Professor Osvino Schimidt por todo suporte.*

*Aos docentes e colegas mestrando do PPGE/UNIR que me ajudaram a atravessar em segurança um dos meus maiores e mais enriquecedores desafios da minha vida.*

*Aos membros da Banca Examinadora por me honrarem com suas contribuições neste trabalho.*

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

*À querida Orientadora Dr<sup>a</sup> Rosângela de Fátima C. França.*

*Em um trabalho dissertativo que demanda o rigor científico, guiado pela razão, aproveito-me deste pequeno espaço no qual me permite externar minhas emoções.*

*Meu eterno agradecimento a este ser humano ímpar, iluminado, apaixonado pelo que faz, por ter escolhido transformar minha vida, assim como a de tantos outros que tiveram a oportunidade de conviver e participar de seus ensinamentos ao longo dos anos dedicados à educação. Seus exemplos pessoais e profissionais me inspiram a buscar a excelência naquilo que faço para compartilhar com a sociedade todo conhecimento recebido, contribuindo desta maneira com a formação daqueles que também procuram mudança através da educação.*

*Faltam-me adjetivos para qualificar esta cidadã do mundo, mulher guerreira, mistura de fortaleza e sensibilidade. Seu entusiasmo pela educação, cultura e arte é contagiante. Obrigado pelas doces leituras que refinaram meu olhar e me levaram a ver o mundo por outro prisma.*

*Que Deus te abençoe, proteja e ilumine mais e mais!*

*A minha ilustre orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela de Fátima C. França todo o meu respeito, reconhecimento e gratidão.*

“[...] Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra - ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33).



SILVA, Isac Rocha da. Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2017.

## RESUMO

Na conjuntura dos debates em favor da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a educação integral tem sido revisitada e vem ganhando força nos discursos de especialista em educação e do poder público, que apontam tal modelo de formação como um caminho viável para o alcance das finalidades educacionais. Nesse cenário, diversas propostas de educação integral em regime de horário expandido têm se propagado pelo país. Assim a presente pesquisa se propõe a investigar uma dessas experiências partindo da seguinte questão: em que consistem as aproximações e os distanciamentos da educação integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO. Em consonância com a problemática, elegemos como objetivo geral analisar as aproximações e distanciamentos da educação integral presentes na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos rurais do Município de Monte Negro – RO. Quanto à metodologia da pesquisa, é do tipo descritivo-exploratória com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários abertos, de mesmo teor, aplicados ao gestor, coordenador e monitores em duas unidades escolares da Rede Municipal da zona rural de Monte Negro – RO, totalizando 16 participantes. A interpretação dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo conforme orienta Bardin (2011). Os resultados da investigação apontam que a educação integral e em tempo integral oportuniza aos educandos participarem de atividades diferenciadas que favorecem a socialização e o desenvolvimento multidimensional. No entanto, a operacionalização das ações do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas encontra grandes desafios, como: recursos financeiros insuficientes, estruturas física e pedagógica deficitárias, ausência de capacitação profissional, desarticulação entre oficinas e disciplinas e participação insatisfatória da comunidade escolar. Conclui-se que, para a oferta de uma formação plena faz-se necessário repensar todas essas questões e, fundamentalmente, reorganizar a estrutura e o funcionamento das instituições. Diante disso, considerando a forma e as condições em que o currículo é operacionalizado nos estabelecimentos investigados, os distanciamentos sobrepõem às aproximações em relação à concepção e princípios da educação integral.

**Palavras-chave:** Educação integral. Educação de tempo integral. Programa Mais Educação.

SILVA, Isac Rocha da. Integral education and full-time education: approximations and distancing in the operationalization of the More Education Program in schools rural municipal poles of Monte Negro - RO. 2017. 126 f. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho - RO, 2017.

## **ABSTRACT**

In the conjuncture of the debates in favor of the quality of the teaching and learning process, integral education has been revisited and has been gaining strength in the discourses of education specialist and of the public power that point to such a training model as a viable path to reach the educational purposes. In this scenario, several proposals of integral education in regime of expanded schedule have been propagated by the country. Thus, the present research proposes to investigate one of these experiences based on the following question: what are the approximations and the distancing of integral education from the reality present in the operationalization of the More Education Program in the poles (rural) schools of the municipality of Monte Negro - RO. In line with the problem, we have chosen as a general objective to analyze the approximations and distancing of integral education present in the operationalization of the More Education Program in rural schools in the Municipality of Monte Negro - RO. As for the research methodology, it is a descriptive-exploratory type with a qualitative approach. Data collection was done through open questionnaires, of the same content, applied to the manager, coordinator and monitors in two school units of the Municipal Network of the rural area of Monte Negro - RO, totaling 16 participants. The interpretation of the data followed the procedures of the content analysis as directed by Bardin (2011). The research results point out that integral and full-time education enables students to participate in differentiated activities that favor socialization and multidimensional development. However, the operationalization of the More Education Program's actions in the schools studied presents major challenges, such as: insufficient financial resources, deficient physical and pedagogical structures, lack of professional training, disarticulation between workshops and disciplines, and unsatisfactory participation of the school community. It is concluded that in order to offer a full training it is necessary to rethink all these questions and, fundamentally, to reorganize the structure and functioning of the institutions. Given this, considering the form and conditions in which the curriculum is operationalized in the establishments investigated, the distances overlap the approximations in relation to the conception and principles of integral education.

**Keywords:** Integral education. Full-time education. More Education Program.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Legislações Educação Integral .....	37
<b>Quadro 2</b> – Macrocampos e atividades previstas no Programa Mais Educação .....	50
<b>Quadro 3</b> – Plano Municipal de Educação de Monte Negro – RO .....	51
<b>Quadro 4</b> – Comparativo das mudanças ocorridas no Programa Novo Mais Educação .....	52
<b>Quadro 5</b> – Estrutura da Escola A .....	58
<b>Quadro 6</b> – Estrutura da Escola B .....	60
<b>Quadro 7</b> – Sujeitos da Escola A .....	61
<b>Quadro 8</b> – Sujeitos da Escola B .....	62
<b>Quadro 9</b> – Esquema da Análise de Conteúdo .....	70
<b>Quadro 10</b> – Demonstrativo das categorias e subcategorias utilizadas para análise da pesquisa conforme resposta às questões abordadas .....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Art.	Artigo
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrals de Educação Pública
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação
PMTE	Programa Mais Tempo na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PT	Partido dos Trabalhadores
RO	Rondônia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Gestão em Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E CONTEXTOS HISTÓRICOS.....</b>	<b>18</b>
2.1 Educação Integral: uma perspectiva histórica .....	18
2.2 Educação Integral: uma perspectiva contemporânea.....	24
<b>3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UM DEBATE NECESSÁRIO .....</b>	<b>27</b>
3.1 A Educação Integral no Brasil: breve histórico.....	31
3.2 Currículo e modelo de operacionalização referente à Educação Integral .....	34
3.3 Educação Integral: bases legais .....	37
3.4 Qualificação profissional e condições de trabalho .....	41
3.5 O Programa Mais Educação .....	45
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>56</b>
4.1 Do problema de pesquisa e seus desdobramentos:.....	56
4.2 Dos objetivos da pesquisa: .....	57
4.3 Do locus e sujeitos da investigação: .....	57
4.4 Do delineamento da pesquisa: .....	63
4.5 Do processo e estratégias para coleta de dados:.....	65
4.6 Da tabulação e análise dos dados: .....	69
<b>5. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS VOZES DOS SUJEITOS .....</b>	<b>72</b>
5.1 Categoria 1 – Compreensão sobre a Educação Integral .....	73
5.2 Categoria 2 – Ações desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de Educação Integral .....	75
5.3 Categoria 3 – Efetivação da Educação Integral por meio da jornada ampliada.....	78
5.4 Categoria 4 – Tipo de formação para atuação no Programa Mais Educação .....	81
5.5 Categoria 5 – Estrutura física e didático-pedagógica no percurso da Educação Integral...	85
5.6 Categoria 6 – Contribuições do Programa Mais Educação .....	89
5.7 Categoria 7 – Desafios encontrados para a execução do Programa .....	92
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário Perfil dos Sujeitos .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário Dirigido aos Sujeitos da Pesquisa (Gestores, coordenadores e monitores).....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D - Respostas dos Sujeitos aos Questionamentos .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Testes e pesquisas internacionais que avaliam o desenvolvimento das habilidades de alunos de todo o mundo nas mais diversas áreas do conhecimento, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, têm colocado o Brasil, conseqüentemente seu modelo de educação, nas últimas posições entre os países pesquisados<sup>1</sup>. Também as avaliações nacionais como Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>2</sup> apontam na mesma direção e confirmam o que já é perceptível no dia a dia da maioria das escolas públicas brasileiras: altos índices de reprovação, repetência e abandono. Assim, a grande parte dos alunos não consegue avançar na aprendizagem dos conteúdos mínimos para a sua idade-série.

Na conjuntura dessa preocupante realidade do ensino público no Brasil, cada vez mais tem se levantado vozes em defesa da qualidade da educação, considerando ser essa condição essencial para o desenvolvimento de uma nação próspera, livre e democrática. Nesse contexto, a educação integral tem sido revisitada e vem ganhando força nos discursos de especialistas em educação e do poder público como sendo um dos caminhos viáveis para se alcançar tais objetivos.

Essa corrente em prol da educação integral ocasiona alguns conflitos teórico-práticos à medida que se espalham programas, projetos e outras ações com foco numa formação plena. Nessas circunstâncias, grande parte das experiências de educação integral, apontada em nossas leituras, procura buscar na ampliação do tempo, na organização e extensão dos espaços, o desenvolvimento dos princípios educativos preconizados pela educação integral, como é o caso do Programa Mais Educação do Ministério da Educação – MEC. Contudo, a execução de um currículo dessa natureza, na maioria das vezes, esbarra em obstáculos, fazendo com que a formação pretendida não se realize em sua plenitude.

Foi a partir dessa inquietação que, na qualidade de pesquisador, já tendo vivenciado como docente os desafios e também progressos em escolas que “as duras penas” buscam oferecer essa modalidade de educação, motivei-me, encorajado por minha orientadora, ao

---

<sup>1</sup> Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), divulgados em 2016 mostram uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. A queda de pontuação também refletiu uma queda do Brasil no ranking mundial: o país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. (Portal de Notícias da Globo).

<sup>2</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica avaliado nos anos ímpares, em 2015 conferiu aos níveis de ensino fundamental I, fundamental II e Médio 5,5, 4,5 e 3,7 respectivamente. (Portal IDEB-INEP).

desafio no aprofundamento das questões que permeiam a operacionalização do Programa Mais Educação na rede pública municipal de Monte Negro – RO. O referido Programa do Governo Federal oportuniza a adesão das secretarias de educação e escolas, fomentando ações de educação integral no contraturno escolar por meio de propostas educativas e financiamento para o seu desenvolvimento.

Este estudo teve como ponto de partida a seguinte problemática: em que consistem as aproximações e os distanciamentos da Educação Integral e Educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO?

Deste problema de pesquisa emergiram outros desdobramentos, como: a) Quais as concepções que norteiam a educação integral na visão dos sujeitos da pesquisa? b) Quais ações são desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de Educação Integral? c) A oferta desta jornada ampliada e suas ações nas escolas polos são capazes de garantir efetivamente uma educação integral? d) Que tipo de formação dispõem ou recebem os professores/monitores e coordenadores para atuarem no Programa Mais Educação? e) A infraestrutura apresentada nas escolas é pertinente ao desenvolvimento de uma Educação Integral? f) Quais as principais contribuições e desafios para a formação integral do aluno?

Visando dar respostas às problemáticas que direcionam nossa investigação, elegemos como objetivo geral, analisar as aproximações e os distanciamentos da Educação Integral e Educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO.

Na mesma linha do objetivo geral, consideramos pertinentes para dar respostas aos desdobramentos do problema da pesquisa os seguintes objetivos específicos: a) Verificar a compreensão acerca da educação integral e tempo integral dos profissionais envolvidos no Programa Mais Educação; b) Destacar as ações desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de Educação Integral; c) Averiguar se a oferta desta jornada ampliada e suas ações nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro - RO são capazes de garantir efetivamente uma educação integral; d) Descrever o tipo de formação que dispõem ou recebem os professores/monitores e coordenadores para atuarem no Programa Mais Educação no lócus da pesquisa; e) Analisar se a infraestrutura apresentada nas escolas pesquisadas é pertinente ao desenvolvimento de uma Educação Integral; f) Verificar as principais contribuições do Programa para a formação discente e os desafios para sua execução.

Esta investigação, conforme detalhada na Seção 4, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo descritivo-exploratória, realizada em duas fases: pesquisa bibliográfica, e



posteriormente pesquisa empírica, utilizando-se questionários como instrumento para coleta de dados.

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas (02) escolas polos rural da Rede Pública Municipal de Monte Negro - RO, localizado a 50 quilômetros do Município de Ariquemes e a 245 quilômetros da capital Porto Velho.

A escola A, conta com 326 alunos, desse universo, 100 estão matriculados no Programa Mais Educação. Já na escola B são 286 alunos, participam do referido Programa 80 alunos.

Para a investigação acerca da operacionalização do Programa Mais Educação, que tem por objetivo fomentar e estimular o desenvolvimento da educação integral em jornada ampliada elegemos como sujeitos da pesquisa os profissionais diretamente ligados à execução dessas ações. Sendo o diretor escolar e o coordenador do Programa de cada instituição, mais seis (06) monitores da escola A e seis (06) da escola B, totalizando dezesseis (16) participantes.

Quanto à estrutura, este trabalho encontra-se assim disposto:

Nesta seção introdutória apresentamos a caracterização da problemática da pesquisa, os objetivos, sujeitos e lócus da investigação, procurando situar o leitor, fornecendo-lhe uma visão geral da organização e do conteúdo desenvolvido na Dissertação.

Na segunda seção, tratamos da origem, concepção, princípios e definições de educação integral, além de traçarmos um panorama desse modelo de educação numa perspectiva sócio histórica e contemporânea.

Na terceira seção e suas subdivisões, ampliamos o debate sobre educação integral e sua trajetória no Brasil, mostrando as diferenças que existem entre esse tipo de educação e do tempo integral, além de tratarmos das questões gerais que dizem respeito ao currículo e sua operacionalização no âmbito da educação integral, como: as legislações que a normatizam; estrutura física e didático-pedagógica; (re) organização curricular dos conhecimentos, tempos e espaços educativos; formação dos profissionais da educação envolvidos no processo da educação integral, assinalando ainda o vínculo empregatício desses profissionais; apresentando por fim o Programa Mais Educação.

Na quarta seção apresentamos detalhadamente a metodologia, que trata dos caminhos da pesquisa, seu delineamento, lócus da investigação e sujeitos envolvidos.

Na quinta e penúltima seção, apoiados pela pesquisa qualitativa do tipo descritivo-exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 1994), seguindo as técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), analisamos e discutimos os resultados dessa pesquisa, mostrando como a educação integral é vista por aqueles que a executam e ainda como ela é operacionalizada em

duas (02) escolas polos, localizadas na zona rural do município de Monte Negro - RO, subsidiada pelo Programa Mais Educação.

Após isso, na última seção tratamos das Considerações Finais pertinentes a esse trabalho.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E CONTEXTOS HISTÓRICOS**

A educação integral e os aspectos que permeiam o debate no contexto atual, exigem um resgate sócio-histórico para a compreensão de sua evolução. Nesse entendimento, nesta Seção partimos da origem, concepção, princípios e definições de educação integral e avançamos para um panorama desse modelo de educação numa perspectiva contemporânea.

### **2.1 Educação Integral: uma perspectiva histórica**

O fenômeno da globalização impulsionado pelo avanço tecnológico vem alterando significativamente as mais diversas relações sociais. As exigências do mundo do trabalho, as cíclicas crises do capital e todas as demandas socioculturais e econômicas têm colocado grandes desafios ao processo educativo (TORNAGHI, 2010). Os efeitos da crise econômica globalizada e a rapidez das mudanças na era da informação levaram a questão social para o primeiro plano, e com ela o processo da exclusão social. (GOHN, 2001, p. 09). Tal conjuntura mobiliza profissionais da educação, pesquisadores e demais membros da comunidade acadêmica reforçando o “slogan” da busca pela qualidade da educação e aquecendo o debate acerca dos caminhos necessários para uma formação que favoreça o desenvolvimento das potencialidades humanas e consequentemente possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No bojo dessas discussões retorna à pauta a educação integral. O tema não é recente, ao contrário, segue uma trajetória secular alicerçada em filósofos e pensadores que conceituaram essa modelo de educação.

[...] Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de omnilateral. A educação integral para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo da vida”. (GADOTTI, 2013, p. 21)

No entanto é importante pontuar que, embora “de modo geral, a expressão ‘educação integral’ pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional [...]” (PAIVA, AZEVEDO, COELHO, 2014, p. 47), esta tem assumido diferentes configurações, em face do projeto de sociedade que se quer manter ou transformar.

Frente a essa dinâmica de evolução social, pode-se verificar que ainda existem inquietações e dissensos no tocante às definições e finalidades da educação integral. A esse respeito, Carvalho (2006, p. 7) afirma que:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem [...] Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Diante desse embate, visando elucidar a questão, torna-se imprescindível um resgate sócio-histórico da educação integral, para a compreensão adequada de seu conceito e definições e o contexto em que a mesma se insere.

Conforme já exposto anteriormente, a educação integral é tema recorrente e vem desde a antiguidade, vez que seus vestígios podem ser identificados na origem clássica da educação grega, sendo esta civilização a pioneira em colocar a educação como centro das preocupações humanas.

Os gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado desse processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação. (JAEGER, 1995, p. 15)

Os pressupostos de uma formação plena, na perspectiva grega, são encontrados no conceito de Paideia, termo que surgiu no século V, designando inicialmente, a ‘criação dos meninos’ (Pais, Paidos = criança), assumindo mais tarde um sentido muito mais amplo. (JAEGER, 1995).

De acordo com Coelho (2009), retomando as ideias de Jaeger, a ampliação do conceito de Paideia direciona para uma formação que comporta as dimensões intelectuais, físico-manuais, técnicas e/ou estético-expressivas. A autora acrescenta ainda que a concepção de educação integral apresentada nessa filosofia de educação grega aponta para a fundamentação significativa da arte humana, em sua formação dual – a física e a espiritual –, ‘como objeto de democratização e acesso a uma educação mais ampla’.

Nesse sentido, o conceito que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente

como a palavra alemã “*Bildung*” (formação) ou a equivalente latina cultura, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente da educação. Torna-se assim claro e natural o fato de os Gregos, a partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, terem dado o nome de Paideia a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição. (JAEGER, 1995).

Ao refletir a formação plena através do conceito da Paideia, Jaeger (1995, p. 13) define que:

[...] colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. [...] Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente.

Retomando a definição, o conceito da Paideia assume a formação de um homem íntegro, assim, para além da capacidade técnica, a educação dará conta de seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual e espiritual. Em síntese, uma formação cidadã que o habilite a interagir e transformar o contexto social. Nessa dimensão, conforme sustenta Gallo (1996) o desenvolvimento integral da pessoa humana possibilita a superação da alienação, levando o indivíduo ao usufruto da liberdade pessoal e ao exercício da sua cidadania.

Atendendo à lógica de que para pensar a educação integral é de fundamental relevância refletir acerca da conjuntura social, no horizonte de que projeto de sociedade se objetiva consolidar ou transformar, recorremos a Marx para compreendermos a relação entre sociedade e educação e suas implicações.

A educação integral em Marx é fundamentada pelo conceito de omnilateralidade, ou seja, a formação numa “[...] perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional” (GUARÁ, 2006, p.16). Nessa mesma direção, Maurício (2009a, p. 54-55) define que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

A compreensão da educação integral ou omnilateral passa necessariamente pela análise da teoria Marxista, que tem sua concepção fundada no materialismo histórico, sustentada pela tese de que a evolução histórica da humanidade ocorre dentro de um constante confronto entre as classes sociais, decorrente da exploração do homem pelo homem. Assim:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

A esse respeito Gadotti (1995, p.82) observa que, mesmo que por conveniência chamemos por outro nome, não há como negar a luta de classes que está presente na história concreta dos homens. Para Marx, as causas do desenvolvimento e mudanças na sociedade se efetivam nos meios pelos quais os homens produzem sua existência. Assim, as classes sociais e as relações entre elas, as estruturas políticas e as formas de pensar de uma determinada sociedade seriam fundamentadas em sua produção material, na atividade econômica.

A produção de ideias, de representações, concepções, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] A consciência nunca pode ser outra coisa senão existência consciente, e a existência do homem é seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Nesse contexto, frente à afirmação e evolução do modelo capitalista, o processo produtivo e o processo educativo se inter-relacionam, considerando que “[...] A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor da sociedade”. (GADOTTI, 1995, p.135).

A teoria marxista compreende o homem como um ser social histórico e que possui capacidade de trabalhar e desenvolver a produtividade do trabalho, condição que o diferencia de outros animais, o que possibilita o progresso de sua emancipação e proporciona o desenvolvimento da potencialidade humana.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência, passo esse que é

requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 24-25).

No entanto, para Gadotti (1995), à luz das teorias marxistas, a apropriação dos meios de produção por determinados grupos, levou à concentração do capital, formando a propriedade privada, que trouxe como consequência a separação da sociedade em classes, fruto da divisão do trabalho, cuja finalidade do sistema capitalista é o lucro, conduzindo a classe operária à exclusão e a perda da sua natureza humana. Para o autor, nessas condições o trabalhador não dispõe de tempo livre para o seu desenvolvimento pleno, sendo isso privilégio de uma minoria que se beneficia do trabalho da maioria, sendo produto dessa fragmentação, a “superintelectualização das elites e o embrutecimento crescente das massas trabalhadoras”. (GADOTTI, 1995, p. 136).

Nessa mesma linha de pensamento Manacorda (2007, p. 77) afirma que:

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...].

Nesse contexto, a educação que deveria ser instrumento voltado a subverter essa ordem de exploração do homem pelo homem, de um modelo que concentra bens e distribui a miséria, que exclui a maioria das pessoas dos bens culturais e científicos, na verdade, historicamente, esteve voltada a atender aos interesses do sistema dominante, sendo uma educação dualista: uma escola que atende aos interesses de uma camada privilegiada e uma escola assistencialista voltada à classe popular. Nesse sentido, pode-se afirmar que o sistema escolar dentro de uma sociedade de classes, organiza-se de forma fragmentada, e o acesso ao conhecimento ocorre de forma desigual e seletista.

A esse respeito Kuenzer (2002, p.79-80), tece duras críticas ao sistema de ensino:

A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. [...] Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Em decorrência desse aspecto, como apontadas nas teorias marxistas, a educação no regime capitalista se constitui como elemento de manutenção e conservação da hierarquia social excludente, uma vez que a mesma tem se destinado a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital (JIMENEZ, MENDES, RABELO, 2007).

No modelo capitalista de produção a educação é marcada pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nessa dinâmica, Manacorda (2007, p. 41) citando Marx e Engels aponta para:

[...] necessidade de propostas educativas que objetivem a transformação da atual divisão do trabalho e o rompimento com uma educação e um ensino considerados como um adestramento da força do trabalho, que leva a expropriação e a exploração. E dessa forma recuperar a omnilateralidade significaria então modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino que privilegie a classe trabalhadora.

A Educação na visão marxista deve ter como premissa a defesa da emancipação do homem através da integração entre ensino e trabalho, promovendo assim uma formação omnilateral, constituindo-se em uma ampla formação em todos os seus aspectos dimensionais. Essa se constitui em condição primordial para “[...] superar a alienação crescente, reunificando o homem e a sociedade, devendo esta unidade ser a base (desde a infância) de uma educação para todos” (GADOTTI, 1995, p. 54-55).

A concepção da educação escolar nos escritos de Marx fundamenta-se nos seguintes princípios:

Por instrução nós entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 2011, p. 85).

Nessa mesma direção, a teoria marxista aponta caminhos concretos para efetivação de uma educação que seja de fato transformadora. O autor defende a divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, em um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os recursos para esse modelo de escolas politécnicas, segundo a sua concepção, poderiam ser parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Marx entendia que apenas dessa forma, com esta combinação de



trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, a classe operária poderia experimentar uma ascensão acima das classes burguesa e aristocrática (MARX, 2011).

Após uma abordagem sócio-histórica dos princípios e fundamentos da Educação Integral, trataremos na subseção a seguir esse modelo de formação numa perspectiva contemporânea.

## **2.2 Educação Integral: uma perspectiva contemporânea**

Com o avanço da universalização do ensino no Brasil, passaram a ter acesso à educação formal (escolas) as mais diversas camadas populares. Essa condição trouxe às instituições problemas de ordens sociais que impactam o ensino e a aprendizagem, demandando um efetivo processo de adaptação para incluir aqueles que têm na escola uma das poucas oportunidades de ascender pessoal, social e economicamente. Neste contexto, Saviani (1984, p.8) presta relevante contribuição sobre a importância da escola na socialização e combate à desigualdade de oportunidades:

[...] a educação emerge aí, como instrumento de coerção dessas distorções (sociais). Constitui, pois, uma força homogenizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social [...].

Para que a escola cumpra esta função na oferta de uma formação plena, é imperioso adequar-se a atual condição de globalização, bem como reforçar sua posição como agente decisiva de transformação social. Partindo dessa lógica, é preciso viabilizar políticas públicas eficazes em educação, que otimizem a estrutura e o funcionamento de instituições educativas em termos gerais.

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 2º, estabelece a universalização do direito à educação, definindo as responsabilidades em regime de cooperação, bem como o seu objetivo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art. 205).

Para a garantia desse direito definido em Lei, faz-se necessário considerar que o fortalecimento da democracia, o processo de globalização e os avanços tecnológicos que produziram impactos importantes na sociedade, desse modo, a quantidade e velocidade das informações, subsidiadas pelo surgimento das novas mídias, as alterações no mercado de trabalho com o aperfeiçoamento da mão de obra e o surgimento de novas profissões fazem com que as relações da vida em sociedade demandem um modelo de formação capaz de atender essas questões. Partindo dessa ótica, a escola precisa (re) definir suas ações para constituir-se enquanto espaço privilegiado na socialização das oportunidades e do conhecimento. Diante disto, romper a anacronia entre os avanços sociais e o processo educativo é o caminho para a construção de uma escola inclusiva, e atuante no cumprimento de seu papel como formadora de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

Nesses termos, Arroyo (2012) dá a dimensão do desafio escolar em promover educação integrada à proteção. O autor discorda daqueles que se posicionam contrários ao alargamento das funções da escola ao afirmar que é fundamental ampliar as possibilidades de atendimento para que a instituição se configure como um espaço de fato democrático e que amplie as possibilidades de desenvolvimento integral dos educandos.

No entanto, encontramos na visão de Moll (2012), Paro (1988) e Blasis et al (2011) a defesa de que a ampliação das competências da escola não pode sobrecarregar os profissionais da educação, com carga horária de trabalho abusiva e condições estruturais inadequadas. Em consonância à problemática, concordamos que é preciso que o poder público e os sistemas de ensino viabilizem tais condições.

Os autores acima citados convergem no posicionamento de que o trabalho pedagógico não se concretiza se não forem garantidas condições mínimas, razão pela qual a escola passa a incorporar um conjunto de atribuições que nem sempre foi entendido como de sua responsabilidade. Assim a escola passa a comprometer-se também com questões sociais como: proteção, saúde, alimentação etc.

Assim, pensar a educação (escolar), em sentido democrático, uma das dimensões da educação integral, significa considerar aspectos fundamentais referentes ao acesso, permanência e à garantia de uma qualidade satisfatória. Diante disto, alguns fatores podem ser apontados como obstáculos à promoção de uma educação que seja de fato inclusiva e emancipatória, como a superlotação de salas de aula, transporte escolar inexistente ou de péssima qualidade, formação deficitária dos profissionais da educação, estrutura física e pedagógica inadequadas, etc.

Importante salientar que, a educação integral na perspectiva contemporânea, considera que outros espaços, para além dos muros da escola, assim como outros agentes comunitários e especialistas, nas mais diversas áreas do conhecimento, podem e devem contribuir com a formação completa dos educandos, sob a orientação e supervisão da escola. Nessa perspectiva, de intersectorialização, órgãos públicos, empresas privadas e ONGs, são convidados a unirem esforços pela formação plena dos educandos (GADOTTI, 2013; MOLL, 2012; CAVALIERE, 2010b).

Frente a este contexto, faz-se necessário que a sociedade se mobilize e reivindique junto ao poder público, o tratamento prioritário à educação, no desenvolvimento de políticas públicas que assegurem a qualidade do ensino.

Nessa Seção abordamos a educação integral numa perspectiva sócio-histórica, procedendo a um resgate das origens e pressupostos dessa concepção de educação, além de tratarmos o tema na vertente contemporânea.

Na próxima seção apresentamos, para além das concepções de educação integral em tempo expandido, as que se inserem no desenvolvimento do currículo das experiências no contexto da educação brasileira.

### 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

Nesta seção, embasados em autores como Gadotti (2013), Moll (2012), Arroyo (2012), Teixeira (1994), Portilho (2006) entre outros, aprofundamos a concepção de educação integral e trazemos as discussões no que diz respeito ao tempo integral, abordando as questões operacionais que se inserem no âmbito desse modelo de educação, como estrutura física e pedagógica, formação e as bases legais, procurando demonstrar dessa forma a relevância do debate para a realização dessa pesquisa.

É importante pontuar que, essa preocupação em tornar a educação integral em regime ampliado (oferecida em turno e contraturno) não é um debate recente. As propostas nessa direção compreendem que a otimização do tempo é fundamental para a qualidade da educação, considerando que as escolas tradicionais de turno único não têm alcançado satisfatoriamente seus objetivos educacionais. Essa realidade tem sido demonstrada nas avaliações oficiais do MEC, como: Prova Brasil, IDEB, ANA, bem como em avaliações internacionais como o PISA. Muito embora seja importante acrescentar que a qualidade do processo de ensinar e aprender não depende apenas da extensão do tempo, mas sim da maneira que essa ampliação está sendo utilizada para favorecer a formação dos educandos. E é nesse sentido que se torna fundamental que na construção da proposta educativa levar em conta outros condicionantes que impactam diretamente na prática pedagógica, como: estrutura, formação, organização do currículo etc.

No que se refere à educação integral oferecida em tempo integral, Gadotti (2013, p. 41), aborda uma questão importante:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas.

De acordo com a citação de Gadotti acima infere-se que na educação integral não existe um modelo único que a permeia, porém, deve ser compreendida como um princípio norteador que deverá embasar todo currículo que a constitui, dessa forma, ela deve ser operacionalizada em tempo integral, sem perder de vista todos os aspectos inerentes à formação humana, cuja formação culmina com a integração do sujeito na sociedade, tornando-o cidadão, conhecedor dos seus direitos e deveres.

Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira (1994) assegura que não se pode conseguir essa formação integral do sujeito em uma escola organizada por turnos com curtíssimos períodos de aula, pois, esse fato, atualmente, é de praxe nas escolas brasileiras, mas, de acordo ainda com o autor anteriormente assinalado, devemos devolver na escola o dia integral, enriquecendo-a com programas de atividades práticas, fomentando possibilidades e oportunidades de formação de hábitos voltados para a vida social, do cotidiano, realizando todos os tipos de atividades de trabalho, de pesquisa, de ensino, de lazer, de arte, enfim, atividades culturais que levam a desenvolver no sujeito aspectos físicos, intelectuais, sociais, preparando-o também para a vida prática social que irá defrontar fora da escola.

No que tange as discussões em relação à educação integral e o tempo formativo, Gadotti (2013, p. 22) nos dá essa dimensão. Ao tratar o tema o autor coloca que:

[...] falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

Concordamos com a afirmação do autor acima a respeito do tempo de aprender, no entanto acrescentamos, há de se diferenciar a educação oferecida na escola (educação formal) da educação oferecida na família, na rua e, nas demais horas em que o aluno não se encontra sob a responsabilidade da escola (educação informal), porque a escolarização obedece a uma dinâmica diferenciada, sendo esta planejada, sistematizada, acadêmica, organizada em currículos, grades, disciplinas etc. Essas especificidades justificam a existência das instituições escolares.

Ao aprofundar o tema da educação integral e educação de tempo integral, Antunes e Padilha (2010), esclarecem que educação integral e tempo integral ou horário integral não podem ser tratados como sinônimos, considerando que para esses autores a educação não se dá somente sob ditames burocráticos da escola: calendários, horários fixos divididos em séries ou ciclos, pois, a educação não se realiza apenas no âmbito da escola. Embora, reforçamos nosso entendimento no que diz respeito à relevância de se diferenciar a educação escolar da não escolar, consoante anteriormente mostramos.

Ainda no desenvolvimento da educação integral, retomamos as ideias de Antunes e Padilha (2010, p. 17):

[...] quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do

educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica.

Dessa citação, podemos inferir que a educação integral deve primar pelo desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito, considerando os vários aspectos que o permeiam. A formação plena do indivíduo é fundamental para a construção de uma cultura de paz coletiva por meio do conhecimento de seus direitos e deveres; garantia a seus cidadãos do acesso aos bens culturais e científicos.

Com intuito de ampliarmos a compreensão sobre o aspecto do tempo integral, recorremos a Arroyo (2012). Apesar do referido autor concordar que a expansão do tempo é decisiva para a promoção da formação plena, ele tece duras críticas às políticas e programas que enxergam que apenas ampliar o tempo já seria suficiente para se garantir a qualidade do processo educativo. Nessas circunstâncias ele defende que “[...] se um turno já é tão pesado [...] mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

Diante das discussões apresentadas por Arroyo (2012), entendemos que dois turnos são perfeitamente justificáveis desde que preenchidos com atividades que contemplem uma formação multidimensional, uma educação plena capaz, oferecer oportunidades, ampliando os horizontes dos educandos e, sendo realmente democrática, protegendo-os, alertando-os em relação aos perigos iminentes do mundo lá fora, de fato, assim, dois turnos não serão pesados, sobretudo essa extensão temporal será necessária.

Partindo das caracterizações discutidas anteriormente, para que o projeto pedagógico da educação integral possa se realizar de fato, Giolo (2012, p. 101) constata que:

Grande parte das chamadas escolas brasileiras deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar, edificadas prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, sala de professores, biblioteca, laboratórios, estudos de grupo, refeições, lazer, esporte, etc. Escolas onde os alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos.

Os argumentos do autor acima citado evidenciam os desafios que têm permeado a educação pública brasileira. Nessa direção, torna-se urgente reestruturar, reformar e ampliar as escolas que trabalharão com a educação integral, adequando-as para receber esse tipo de educação. Isto, posto, os governantes devem preparar a escola de forma adequada para receber

a educação integral, equipar a escola com cozinha, refeitório, banheiros com chuveiros, quadras esportivas, salas ambientes próprias para atividades culturais, jogos, música, leitura e escrita, cinema, dança, dentre outras opções, as quais facilitariam a aplicação da educação integral em tempo integral.

Assim, sabe-se que a educação em escolas de tempo integral não é inédita no transcorrer da história da educação brasileira, contudo, poucas escolas obtiveram sucesso. Arroyo (1998) mostra que os primeiros passos dados para efetivar a educação integral, originaram não no espaço escolar, mas sim fora dele, em locais isolados ou em monastérios, instituições privadas etc.

Portanto, mesmo que o início desse tipo de educação tenha acontecido fora das dependências escolares, foi somente dentro da escola que a educação integral construiu a sua própria identidade e definiu-se como tal.

Ao considerar as responsabilidades das instituições formadoras, Gadotti (2013) pauta que, atualmente, um dos grandes desafios das escolas públicas é colocar à disposição da população mais carente os benefícios oriundos das novas tecnologias, não só nos espaços escolares, mas também fora deles, ampliando dessa maneira a formação para além da escola. Para o autor, é preciso convocar todos os seguimentos sociais a dar sua parcela de colaboração pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva do envolvimento dos órgãos, instituições e os diversos setores sociais com a formação de seus cidadãos presta relevante contribuição à educação complementando o trabalho pedagógico da escola.

Sendo assim, os benefícios para a escola, para a educação em geral, para o professor, para os sujeitos da aprendizagem, para a comunidade, para a sociedade em geral, são enormes, pois, a educação, em todas as fases da vida, implica em ensinar a pensar com mais lógica, com mais criticidade, saber comunicar-se eficientemente e em todas as circunstâncias sociais pelas quais o sujeito passe; produzir sínteses teóricas, escrever ou falar com propriedade sobre qualquer texto lido, saber pesquisar, tornando o sujeito da aprendizagem autodidata, autônomo e independente, isto só será possível com uma educação de qualidade, em outras palavras, com a promoção da educação integral, que procura formar o sujeito em sua plenitude, levando em conta todos os fatores que participam da formação da vida humana: sociais, étnicos, culturais, psicológicos, biológicos, fatores inerentes à diversidade e ao gênero.

Nesse contexto, após as considerações feitas anteriormente sobre a educação em tempo integral, traçaremos, na próxima subseção, um breve histórico da educação integral no Brasil.

### 3.1 A Educação Integral no Brasil: breve histórico

No Brasil, os primeiros fundamentos da educação integral surgem com as teorias oriundas da Escola Nova que se afirmaram após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Nas palavras de Mota (2006, p. 4):

[...] a ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas modelos para consolidação desta educação.

Assim, consoante Portilho (2006), reconhece Anísio Teixeira um dos primeiros educadores, fundador do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual concebeu as bases para o projeto de reforma da educação no Brasil, demonstrando a necessidade de reformar a educação da escola pública, ampliando o tempo e a permanência dos alunos nessa escola, por isso, uma educação em que a escola pudesse ofertar às crianças programas plenos de leitura e escritura, cálculos, ciências da natureza e sociais, além de artes, dança, educação física, além das condições adequadas de alimento e saúde à criança.

Demonstrando que a educação é um direito adquirido por todos os indivíduos, além de um bem socialmente estruturado, dessa forma, Anísio Teixeira queria garantir o ensino público para crianças, adolescentes e jovens de até 18 anos sob dever do Estado, cujo objetivo principal seria a formação cultural para tornar os sujeitos livres e em condições de igualdade. Com esses objetivos, quando Anísio Teixeira assumiu a pasta da Secretaria da Educação na Bahia em 1950, teve a chance de pôr em prática suas ideias no que tange, especialmente, a educação ofertada às crianças, principalmente, as crianças oriundas das classes menos privilegiadas (PORTILHO, 2006).

Dessa forma, apresenta um projeto no âmbito da educação integral que atendesse às crianças menos favorecidas, com dois turnos, um deles desenvolvidos na dita escola-classe e em outro turno na chamada Escola-Parque. Para isso, propôs a construção de dez complexos escolares formados, cada um, por uma Escola-Parque e quatro escolas-classe, próximas à primeira.

Nesse processo, com base no autor acima referenciado a primeira escola construída com o intuito de oferecer educação integral aos jovens, crianças e adolescente foi na Bahia, na cidade de Salvador, denominado CERC – Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Esse Centro Educacional foi inaugurado em partes, no dia 21 de outubro de 1950, apesar de que, naquele



ano, somente três escolas-classe foram construídas, O Centro Educacional, acima apontado, foi inaugurado apenas em 21 de outubro de 1950, mas, apenas em 1964, a obra foi considerada finalizada. Já nas Escolas-Parque, em outro turno, ainda em consonância com o Órgão anteriormente mencionado, eram trabalhadas outras atividades: artes, esportes, lazer e demais atividades culturais.

Os fundamentos pedagógicos do CERC, também chamado em sua totalidade de escola-parque, era embasada nas propostas liberal-democráticas aceitas e propaladas por Anísio Teixeira que, tinha o currículo bem delimitado cujos pressupostos eram balizados em conceitos como democracia, educação integral, educação por meio de experiências e ainda preparação para o trabalho. Nessa dimensão, Anísio Teixeira buscava a construção de uma sociedade democrática, destacando a importância do tempo integral e a ampliação dos anos letivos como garantia de educação completa e preparatória, não só em termos acadêmicos, mas também no que tange à preparação para a vida (PORTILHO, 2006).

Nessa instituição, percebemos que as atividades realizadas nas escolas-classe eram exclusivamente acadêmicas. Já nas Escolas-Parque, em outro turno, ainda em consonância com o Órgão anteriormente mencionado, eram trabalhadas outras atividades: artes, esportes, lazer, atividades culturais, ações que buscavam integrar o indivíduo em diversos aspectos: biológico, físico, psíquico, social além de a educação ser vivenciada, experimentada e ainda preparar para o trabalho (BRASIL, 2009)

Mostrando a necessidade de valorização da escola primária, Teixeira (1994) defendia esta como sendo decisiva para a construção de uma sociedade democrática, justa em igualdade de direitos, apontando para a relevância da educação integral e do aumento da carga horária, dos anos letivos, a importância do tempo integral e a ampliação dos anos letivos para assegurar uma educação de qualidade, completa, a qual pudesse ainda preparar o sujeito para a vida.

Abrimos um parêntese para colocar que, contudo, numa sociedade capitalista, injusta e predatória, na qual a educação historicamente foi tratada como prioridade apenas em discursos e “slogans” partidários, é possível verificar o tamanho do desafio para se colocar em prática uma proposta educativa dessa natureza. As tentativas se esvaziavam frente à escassez de investimentos e a descontinuidades de programas bem intencionados em razão da simples transição de governos. A superação dessa realidade passa por instituir projetos ou propostas de Estado e não político-partidários.

Depois da experiência em educação integral inaugurada na Bahia com as Escolas-Parque, em conformidade com Portilho (2006), surgiram outras escolas integrais chamadas de Centros de Educação Elementar, na década de 1960, quando se fundou Brasília, construídos na

mesma linha filosófico-pedagógica do CERC. Para o autor, esses centros foram planejados pelo mesmo Anísio Teixeira, pois, nessa circunstância, integrava a equipe de educadores, responsáveis pelo novo projeto de educação da nova capital do país.

Nesse sentido Nunes (2009) nos mostra que a base de educação integral proposta pelo CERC, criado por Anísio Teixeira, sustentou os pilares do sistema escolar de educação integral inaugurado em Brasília.

Nessa conjuntura, a base da educação integral em todo Brasil teve como referência Anísio Teixeira, pois, foi o primeiro a inaugurar a educação integral brasileira fornecendo subsídios para um currículo e uma formação sólida. Dessa forma, os subsídios educacionais fornecidos por Anísio Teixeira, influenciaram renomados educadores brasileiros, tais como: Paulo Freire, no Recife, Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, na década de 1980, que, ao criar os CIEP – Centros Integrados de Educação, reavivam a discussão em torno da educação integral no Brasil (PORTILHO, 2006).

Assim, em conformidade com histórico levantado pelo autor acima citado, criados por Darcy Ribeiro, discípulo dos ideais propostos por Anísio Teixeira, no que tange à educação integral, os CIEP foram idealizados em duas administrações de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, nos períodos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994, onde foram construídos 500 prédios, todos eles, arquitetados por Oscar Niemeyer.

Outra experiência que teve como foco a educação integral foi realizada na gestão de Marta Suplicy do PT, que esteve à frente da prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004.

Gadotti (2000) destaca que os CEUS - Centros Educacionais Unificados foram concluídos no ano de 2003, tendo estrutura arquitetônica e proposta pedagógica pensadas para oferecer o melhor do ambiente e da formação das escolas de centro para os educandos menos favorecidos, que são carentes de atendimento diferenciado.

Partindo dessa contextualização, a proposta de educação integral no Brasil, sem dúvida alguma, de acordo com Gadotti (2013), foi embasada na pedagogia de educação integral proposta por Anísio Teixeira, que devido ao seu trabalho extraordinário com crianças, jovens e adolescentes, proporcionou a estes indivíduos um futuro melhor, uma educação integral, formação que vislumbre o desenvolvimento dos aspectos psicológicos, físicos, emocionais, sociais e, principalmente, tornando-os cidadãos, inserindo-os novamente na sociedade e fazendo com que eles fossem conhecedores dos seus deveres e de seus direitos.

### 3.2 Currículo e modelo de operacionalização referente à Educação Integral

Antes mesmo de tratar do termo currículo, mostraremos os conceitos de currículo (colocamos a palavra conceito no plural, porque, sabemos que não existe apenas um conceito para o vocábulo currículo) encontrados no dicionário Houaiss.

Assim, de acordo com o Houaiss (2001, p. 804):

1.s. m [...] ato de correr, corrida, curso. 2. Pequeno atalho, desvio em um caminho. 3. B. Programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada. <no os professores apresentaram o currículo dos cursos de matemática e física> 4. Ante. m. q. Corricoché – ETIN. LAT. Curriculum, i ‘ corrida; carreira, lugar onde se corre, campo, liça [...]

Dessa citação, depreende-se que há várias acepções para o termo currículo, podendo ainda ser entendido como: a aprendizagem escolar experimentada e vivenciada pelos alunos, o planejamento feito por docentes, instituições educacionais, mas também os objetivos aos quais se esperam alcançar através das atividades de ensino e aprendizagem, englobando, entre outras questões, o processo de avaliação realizado em diferentes níveis nas escolas.

Neste contexto, dos conceitos de currículo vistos anteriormente, o que mais interessa para esse trabalho é a definição 3 fornecida pelo Houaiss (2001), apesar de contemplar todos os aspectos, ele apresenta uma relação mais aproximada com conceito de currículo, dado sua abrangência, que deve tratar não só da programação parcial de uma matéria ou curso, como também precisa demonstrar a relevância dos conteúdos, do ensino, da aprendizagem, dos objetivos a serem alcançados em cada disciplina contida na grade curricular e ainda dos critérios de avaliação formulados, para que os alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens, não só na escola; mas também fora dela, favorecendo assim vivência e desenvolvimento plenos.

Nesse processo, o currículo da educação integral deve servir de base a todos os demais tipos de educação considerando que, essa modalidade curricular garantirá uma nova forma de organização e um novo sentido para os sujeitos que pretendemos formar: autônomos, solidários, responsáveis inseridos numa sociedade a qual deve ser democrática, igualitária e inclusiva, tornando esses indivíduos conhecedores de seus direitos e deveres no exercício pleno de sua cidadania.

Nessa perspectiva, Gadotti (2013) assevera ainda que os currículos escolares devem refletir a realidade local, isto é, mostrar as particularidades do município: suas praças, teatros, cinemas, a questão da segurança, violência, cultura, enfim, a história dessa cidade. Assegurando

ao sujeito uma formação integral, total que atenda integralmente todos os anseios dos indivíduos inseridos na comunidade da qual participam.

Nesse cenário, o currículo escolar destinado especificamente à educação integral deve refletir e dialogar com a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (ARROYO, 2011).

Em consonância com as posições do autor citado acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, instituídas pelo MEC em 2013, sobre o conceito de currículo corroboram com a afirmação feita acima, porque, segundo essas Diretrizes o currículo deve assim ser compreendido: conjunto de valores e práticas que ganham de fato significados somente quando resultam na construção da identidade cultural e social de cada indivíduo.

Frente a essa dinâmica, o currículo constitui-se em um dispositivo prático que valoriza e promove o reconhecimento das identidades e da cultura de cada cidadão brasileiro, pois, é na educação integral que esse tipo de currículo poderá ser operacionalizado, desde que haja condições realmente adequadas para colocar em prática o currículo anteriormente mencionado, essas condições referem-se às inovações, ampliações, reformas e, até novas construções no espaço escolar, equipando a escola com novas, amplas salas de aula, bibliotecas, quadras esportivas, pistas para ciclismo, atletismo, salas ambientes para exibição de filmes, palestras, conferências, seminários, ensaios de teatros, aulas de música, auditórios, espaços alternativos para prática de capoeira, artes marciais e ainda investimentos na formação dos profissionais envolvidos no processo da educação integral, preparação desses docentes voltados exclusivamente à prática da educação integral, maior envolvimento da comunidade escolar pais, docentes e os demais profissionais que fazem parte do processo de educação integral. Apenas assim, teremos de fato um currículo que servirá aos propósitos da educação integral, tornando-a realmente possível e operacional.

Em nosso entendimento, construir um currículo adequado à educação integral implica em considerar certos princípios, que, de acordo com Sperandio e Castro (2012), estão contidos na criação do Programa Mais Tempo na Escola (PMTE), os quais foram instituídos os chamados princípios norteadores que em seus eixos embasam os princípios educacionais orientadores para a criação de um currículo que preencha as lacunas deixadas por um currículo de uma educação não integral, quais sejam: ênfase na aprendizagem, instituição da escola como organização aprendente, formação da subjetividade, identidade dos sujeitos aprendentes, ênfase na vivência, experiência da diversidade e, finalmente, respeito mútuo culminando com a prática da ética.

Assim, baseado nos princípios anteriormente mencionados, em consonância com Sperandio e Castro (2012), a Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo (ES) cria um currículo para a educação básica estadual em 2008, publica-o em 2009.

Devido à relevância desse currículo para a educação integral e seus princípios norteadores, acreditamos que os critérios nele elencados, poderão servir de base, modelo para a educação integral no Brasil, cuja consequência imediata seria melhorar a educação básica ofertada pelas escolas públicas brasileiras, a saber:

- 1) Valorização e afirmação da vida; esse princípio mostra que a escola deve educar para vida, preservando-a e, valorizando-a ainda mais.
- 2) Reconhecimento da diversidade na formação humana; reconhecer a diversidade na formação para a formação humana implica em torná-la traço intrínseco da realidade social. Assinalando como proposta curricular cuja consequência em curto prazo seria entender de que forma se dá o processo de formação humana, identificando-o nos seus mais relevantes aspectos: social, histórico cultural e político. Essa identificação pode resultar no desaparecimento da exclusão, dominação e discriminação.
- 3) Educação com bem público, nesse caso, a educação torna-se dever do estado e direito de todos, conscientes disso, a educação serviria também para emancipar e libertar os sujeitos, tornando-os cidadãos de fato e de direito.
- 4) Aprendizagem como direito exclusivo e inalienável do educando: a aprendizagem é um direito de todos, por isso, todo sujeito envolvido nesse processo, merece aprender realmente, de modo que essa aprendizagem seja significativa para o sujeito aprendente, pois, ele deve saber o que está aprendendo, por que está aprendendo isto e não aquilo, para que está aprendendo e saber ainda utilizar com propriedade sistemática esse aprendizado, quando for solicitado ou quando dele necessitar.
- 5) Ciência, cultura e trabalho devem ser eixos estruturantes do currículo da educação básica integral porque os saberes científicos estão intimamente ligados com a cultura e o trabalho, alicerces sobre os quais a educação integral deve ser construída, pois, a ciência é relevante na medida em que é experimentada, vivenciada e propalada para o bem da humanidade já que sem ciência, talvez, seríamos sujeitos abandonados à nossa própria mercê, sem ciência parece que estaríamos dentro da caverna até hoje, apenas imaginando o que teria fora dela, sem coragem de nunca abandoná-la.

Assim, sem cultura seríamos sem memória, sem história, sem vida social e o que é muito pior: sem trabalho não teríamos e não seríamos realmente nada.

Isto posto, passemos a próxima subseção desse trabalho: legislações que normatizam a educação Integral.

### 3.3 Educação Integral: bases legais

As bases legais para a educação integral estão estabelecidas em várias legislações e outros documentos oficiais brasileiros, com destaque para a Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01 e Lei nº 13.005/14) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007) (BRASIL, 2009). A normatização da educação integral encontra-se instituído ainda em Decretos, Portarias e Resoluções mais específicas.

Objetivando fornecer a compreensão de como o marco legal da educação integral foi se constituindo, elaboramos um quadro com a síntese das principais legislações que versam sobre a temática.

**Quadro 1** - Legislações Educação Integral

DOCUMENTOS		ABORDAGEM
Constituição Federal 1988	Artigo 205º	A educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade.
	Artigo 206º	É citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersectorialidade como eixo fundamental das ações educativas.
	Artigo 227º	Responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 1990	Artigo 53º	Mostra que toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho.
	Artigo 59º	O estatuto também traz o conceito de educação integral, que diz que os municípios, estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.
Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96	Artigo 2º	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

		educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
	Art. 34°.§ 2º	O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
	Art. 87°.§ 5º	Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas e urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.
PDE	2007	O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado em 2007, no Governo Lula, e tem como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as ações previstas está fomentar a educação integral em jornada ampliada.
Portaria Interministerial	Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de Abril de 2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Decreto 6.253, de 13/11/2007 Artigos 4º e 20º	Manutenção e o desenvolvimento da educação básica em tempo integral.
Plano de Metas Todos pela Educação	(Decreto nº 6.094/07)	Compromisso firmado entre os entes federados em prol da melhoria da Educação Básica.
PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024	Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014  Meta - 6 - Educação integral	Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da Educação Básica. Estratégia – ampliação do tempo: Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 07 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.
Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE	Resolução/CD/ FNDE, Nº 02, de 14 de Abril de 2016.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação.

Fonte: adaptado de legislações brasileiras que versam sobre a temática da educação integral.

Ao analisar cronologicamente o marco legal disposto no quadro acima verifica-se que o conceito de educação integral na educação brasileira está preconizado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 ao tratar a educação como direito de todo ser humano e definir a

responsabilidade compartilhada entre os setores da sociedade (poder público e família) para o incentivo e promoção de uma formação que propicie o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990 reforça o princípio da educação como direito na busca por uma formação cidadã capaz de capacitar os indivíduos à participação ativa na construção de uma sociedade democrática, devendo ser, portanto, conhecedores de seus direitos e deveres. Outra questão importante do ECA, que se liga ao conceito de educação integral numa perspectiva contemporânea é a defesa do Estatuto no que tange às responsabilidades dos entes federados (União, municípios e estados) em garantir acesso aos espaços culturais e esportivos, pois como se sabe os educandos menos favorecidos economicamente não dispõem dos mesmos espaços que frequentam as camadas privilegiadas.

Conforme pode-se observar no quadro dessa subseção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96, faz referência direta à educação Integral em três Artigos (02, 34 e 87). No Artigo 02 da LDB, assim como na constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece o direito à educação como compromisso compartilhado entre Família e Estado, e enfatiza que a formação plena seja desenvolvida nos ideais de liberdade e solidariedade para o exercício da cidadania e o preparo para o trabalho.

A respeito desse aspecto, importante colocar que, a educação historicamente sempre esteve a serviço dos interesses da classe governante. E numa sociedade capitalista a educação tende a servir ao capital, levando-a, muitas das vezes, a se curvar a diante do capital, ofertando assim uma formação que privilegia mais a técnica em detrimento de uma educação completa, integral. Nesse sentido para superar essa fragmentação é fundamental que na construção coletiva da proposta política pedagógica estejam estabelecidos claramente os objetivos e finalidades educativas.

Ainda sobre a LDB, (Artigos 34 e 87) é tratado sobre o tempo integral, para o qual deverão ser mobilizados esforços para a sua progressiva ampliação. Relevante destacar que a Lei 9.394/96 não disciplina o tempo integral, enfatizando que fica a critério dos sistemas de ensino essa extensão da jornada escolar. Uma crítica que se pode fazer sobre as legislações no âmbito da educação é que muitas questões não são colocadas como garantias, não trazendo obrigatoriedade para o cumprimento por parte do Estado. Desse modo para maquiar o direito, utiliza-se como estratégia na redação da Lei, termos como: preferencialmente, progressivamente, sem, muitas das vezes, estabelecer metas e determinar prazos. Ressalta-se que em relação à LDB, muitos temas foram posteriormente disciplinados ou normatizados em Portarias ou resoluções mais específicas, apesar de ainda não resolver os problemas



educacionais de modo geral, especialmente os relacionados às escolas que ofertam a educação integral em regime ampliado que, dada suas características do trabalho pedagógico, a exigência alcança uma dimensão ainda maior.

A Educação Integral também está inserida nas ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, com a defesa de responsabilidades compartilhadas entre Estado, escola, com a participação ativa da família e da comunidade e sociedade organizada. Este é um instrumento do Ministério da Educação para incentivar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Constituindo-se na base de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

Também no ano de 2007, no contexto dos debates acerca da oferta de uma formação com qualidade individual e também social, surge um conjunto de ações propostas por meio da Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril, Programa intitulado “Mais Educação”. O referido Programa, objeto da nossa investigação, visa estimular, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de atividades socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens no contra turno escolar.

Ainda no que tange as bases legais, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental, (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Além disso, o decreto nº 6.253/07 considera as prerrogativas legais contidas no Plano Nacional de Educação, instituindo em seu art. 4º a educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares.

No intuito de assegurar o cumprimento das responsabilidades em favor da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, foi criado o Plano de Metas Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada estado. Este compromisso culmina com o fortalecimento dos esforços realizados em conjunto com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, agindo com a colaboração das famílias e da comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

Neste processo, a Lei nº 10.172/01, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), se revigora ao ser atualizada em 2014 (LEI Nº 13.005 de 25 de Junho) e enfatiza a educação integral como meio de formação integral dos sujeitos. Assim, o PNE avança em relação à questão ao reforçar a educação em tempo integral como um dos objetivos do Ensino Fundamental e ainda da Educação Infantil. Além disso, assinala como meta, ampliar progressivamente o horário da escola, postulando turno e contra turno cuja carga horária seria de, pelo menos, 07 horas diárias, promovendo a participação das comunidades e ainda estimulando e fortalecendo instituição de Conselhos Escolares junto à gestão escolar.

E por fim, conforme sequenciamos em nosso quadro que mostra a evolução da legislação que versa sobre a temática da educação integral, destacamos a Resolução nº 02, de 14 de abril de 2016 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE que dispõe sobre a descentralização dos recursos da educação, destinando verbas diretamente na conta das escolas para fortalecer as ações de educação integral no âmbito do Programa Mais educação, o qual descreveremos o conceito, objetivos, finalidades e os critérios para sua operacionalização na subseção 3.5.

Antes, porém, abordaremos a seguir as questões no que tange à formação e condições que dispõem e/ou que são necessárias ao desempenho profissional na perspectiva da educação integral.

### **3.4 Qualificação profissional e condições de trabalho**

Todo e qualquer projeto educativo (seja este na concepção da educação integral ou não) que busca uma formação de qualidade aos seus educandos não deve perder de vista, entre outros aspectos, duas questões que são decisivas nesse processo: qualificação profissional e condições de trabalho, considerando esta última condição essencial para o desenvolvimento da primeira.

No contexto da educação integral em jornada expandida, os desafios para a qualificação dos educadores e as condições de trabalho são majorados em razão das especificidades das ações que são realizadas e as dimensões formativas que envolvem a reorganização do currículo escolar e ampliação do tempo e espaços de aprendizagem.

Em conformidade com o pensamento de Araújo, Peixoto e Schuchter (2015) a formação dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições de ensino fundamental em jornada ampliada é uma das questões centrais. Para os autores mencionados, tanto em nível da formação inicial oferecida nas Universidades e institutos de ensino superior, quanto à

continuada, precisa constituir-se enquanto compromisso dos sistemas de ensino e das instituições.

No que tange à formação inicial para o exercício do magistério A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96 em seu Artigo 62 estabelece os seguintes critérios:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O momento da formação inicial é crucial, uma vez que, se for de qualidade fornecerá as bases teórico-metodológicas que fundamentarão a ação do educador, tornando-o pesquisador do seu próprio fazer pedagógico.

A conjuntura da globalização, impulsionada pelos avanços tecnológicos e midiáticos, impõe grande desafio a formação dos profissionais da educação, considerando que a quantidade e a velocidade da informação se expandem de maneira impressionante. A evolução científica e o surgimento de novos métodos e técnicas impactam o campo educacional de forma poderosa, fazendo com que seja necessário o educador estar em constante atualização, haja vista que, conforme observa Demo (2008, p.49) “nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a de professor, precisamente porque lida com a própria lógica da reconstrução do conhecimento”

Os argumentos do parágrafo anterior vêm ao encontro das ideias de Gadotti (2013 p. 13) quando afirma que:

Vivemos em uma “sociedade aprendente” que exige do educador permanente atualização. E se falamos em educação integral como aquela que exige também um “educador integral”, isso significa que todos os profissionais ou trabalhadores em educação precisam, igualmente, aprender a lidar com os múltiplos espaços de aprendizagem.

Frente a isso, a formação continuada se inscreve como fundamental e urgente, devendo partir da vontade do educador em qualificar a sua prática e do comprometimento dos sistemas de ensino e instituições em promover e oportunizar ações formativas que contemplem ao conjunto dos profissionais de maneira a atender às finalidades do processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada se insere no âmbito da valorização dos profissionais da educação, inclusive estabelecida na forma da Legislação educacional brasileira. A LDB no

Artigo 67, II determina o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

No que diz respeito à valorização e condições de trabalho, o Artigo 67 estabelece ainda que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, contemplando os seguintes aspectos:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Ao abordar a questão do desenvolvimento de um currículo de educação integral, Maurício (2015) defende a necessidade de se pensar na formação e habilitação dos educadores e nas condições em que o trabalho se realiza, considerando que uma educação plena exige profissional cuja formação esteja à altura de desempenhar esse trabalho pedagógico.

No que diz respeito às condições de trabalho, sabe-se, atualmente, que o vínculo empregatício dos profissionais que trabalham na educação, pode ser 20, 25, 30 ou 40 horas semanais, e também é de domínio público que muitos, em razão dos baixos salários, se sujeitam a uma sobrecarga ao assumir mais de um contrato, por vezes em duas ou mais instituições, quando o ideal seria desempenhar suas funções em regime de dedicação exclusiva, sobretudo se considerarmos as especificidades das escolas que ofertam a educação integral com ampliação do tempo. Essas questões precisam ser resolvidas sob pena de inviabilizar o projeto pedagógico.

Em observância aos aspectos acima mencionados, é consenso no Brasil, a necessidade de uma educação de qualidade para avançarmos no desenvolvimento da nação. No entanto, convém ressaltar que a almejada qualidade apenas será promovida caso as instituições tenham apoio dos governos e da sociedade e que sejam, fundamentalmente, capazes de ampliar os tempos e os espaços de aprendizagens, com a oferta de atividades diferenciadas esportivas, artísticas, culturais e sociais. Porém é imprescindível não perder de vista que essas atividades diversificadas precisam estar articuladas ao currículo comum (disciplinas básicas), caso contrário, estaremos trafegando na contramão da proposta de educação integral que combate a fragmentação do currículo.

Nessas circunstâncias, para se ter educação gratuita e de qualidade, integral e integradora é preciso, de acordo com Moll (2012), que se tenha professor de tempo integral, pois, o professor que ministra aulas no primeiro turno, precisa ainda acompanhar o aluno no segundo turno, porque, senão, vai ficar uma lacuna no aprendizado desse estudante.

É imprescindível considerar que o educador deve ocupar o centro das preocupações quando se busca a qualidade do processo educativo. Dessa forma é imperativo assegurá-lo, entre outras questões, dedicação exclusiva e salário digno. Entendemos que a qualidade de vida dos profissionais da educação influenciará na sua busca por capacitação e consequentemente essa condição reverterá em benefícios à aprendizagem dos educandos.

Em concordância com Giolo (2012), aluno de tempo integral exige professor de tempo integral e escola com espaço adequado, para que todos os agentes envolvidos no processo de educar possam transitar livremente e em harmonia.

Logo, do pensamento do autor acima, infere-se que, além de um espaço escolar adequado, melhores condições de trabalho para os profissionais envolvidos na arte de educar, o professor da educação integral precisa estudar, ter formação continuada, pois, dessa forma, todos ganham: direção, alunos, os próprios professores, comunidade escolar, enfim; toda a sociedade brasileira que anseia realmente por educação de qualidade.

Os avanços apresentados anteriormente apenas serão possíveis se formos capazes de assegurar fatores essenciais ao processo educativo: educação em tempo integral, com professores bem preparados, com uma equipe gestora de qualidade e, principalmente, colocar em prática um jeito novo de educação, que não só valorize a educação formal, como também valorize a informal, a cultura, o social, todos os agentes envolvidos na educação, trabalhando todos os aspectos concernentes à formação: sociais, psíquicos, biológicos, físicos e culturais.

Nesse sentido, considerando os aspectos acima observados, no que tange ao vínculo dos educadores, destacamos o posicionamento de Moll (2012), de que não podemos mais suportar o caráter provisório das contratações dos responsáveis por conduzir a formação de nossos educandos.

Diante do anteriormente exposto, concordamos e defendemos que o ingresso dos professores na educação deve ser feito por meio de concurso público, com a garantia a esses profissionais de estabilidade no emprego e um salário digno e melhores condições de trabalho, partindo da premissa de que estes aspectos são determinantes para uma educação integral de qualidade.

Na conjuntura desses debates, na próxima subseção descrevemos o Programa Mais Educação, e o seu contexto na Rede pública municipal de Monte Negro – RO.

### 3.5 O Programa Mais Educação

Em conformidade com a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Federal Mais Educação foi instituído em 2007 e implementado no ano seguinte, em escolas da rede pública municipal e estadual de todo o Brasil. O Programa é uma contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, ele constitui-se como uma estratégia de iniciativa do Governo Federal para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, com a organização dos currículos escolares na perspectiva da educação integral e de uma carga horária mínima de 7h (sete horas) diárias.

Frente a esses desafios, para fornecer a formação integral, o MEC mobiliza os alunos das escolas participantes do “Mais Educação” tendo em vista: a) a melhoria do desempenho educacional; b) o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades; e c) a garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania (artigo 1º da Portaria nº 17 de 24/04/2007). Assim, a contribuição dessa dissertação será por meio da análise comparativa das aproximações e distanciamentos da educação integral e educação de tempo integral da realidade na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO.

Destaca-se ainda que, além dos objetivos mais gerais, as principais finalidades propostas pelo “Programa Mais Educação”, são as seguintes: (a) apoiar com recursos financeiros, a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos ministérios integrantes do programa; (b) prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças; (c) contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (artigo 2º da Portaria nº 17 de 24/04/2007).

No intuito de atingir os objetivos e essas finalidades acima mencionados, conforme descrito no Manual do Programa, o “Mais Educação” é operacionalizado por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDEB). Além disso, o “Mais Educação” é composto de ações desenvolvidas pelos ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Cultura e Esporte.

Nessa dimensão, verifica-se nos discursos que o Programa Mais Educação, tem uma visão contemporânea da Educação Integral por procurar organizar-se a partir da intersectorialização, isto é, parcerias entre órgão e entidades, chamando-os a partilhar as responsabilidades para a promoção de uma educação holística.

O critério de seleção das escolas estaduais e municipais eleito inicialmente consistiu em atender prioritariamente no Programa, instituições com baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios caracterizados por situações de vulnerabilidade social e que necessitavam de uma convergência prioritária de políticas públicas e educacionais (BRASIL, 2009b). Ficando visível outro aspecto que faz parte das preocupações da educação integral – desafios educação/proteção. Assim, a SECAD selecionou as escolas e as secretarias, que deveriam assinar a adesão, confirmando estar de acordo com alguns critérios pré-estabelecidos. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2009d), a seleção ao Programa segue os seguintes critérios:

- a) Ter assinado o termo de compromisso “Todos pela Educação”.
- b) Escolas estaduais e municipais localizada em capitais ou cidades de regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes;
- c) Escolas estaduais e municipais com mais de 99 matrículas registradas, conforme os dados do Censo Escolar de 2007;
- d) Escolas estaduais e municipais com Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) inferior ao IDEB de seu município em 2007;
- e) Unidades escolares estaduais e municipais localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça.

O documento norteador intitulado “Manual operacional do Programa Mais Educação” de 2014 estabelece normas e recomendações para a implantação e desenvolvimento das ações educativas do PME, dentre as quais destacamos: seleção dos alunos e montagem das turmas; as atribuições e vínculos dos agentes executores; critério para escolha e formação dos profissionais e; recursos destinados.

No que diz respeito aos critérios para escolha dos estudantes, o manual traz as seguintes orientações: a) estudantes que apresentam defasagem idade-série; b) estudantes das séries finais da primeira e segunda fase do Ensino Fundamental (4ª e 5ª e 8ª e 9ª) nas quais existem um alto índice de evasão escolar; c) estudantes de anos/séries em que forem detectados índices de repetência; d) estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

No que tange à formação das turmas, as mesmas devem ser compostas por 30 (trinta) estudantes, exceto para as atividades de Orientação de Estudos e Leituras e Campos do Conhecimento que terão suas turmas formadas por 15 (quinze) educandos. Um aspecto

importante a ser observado é o fato de, na composição das turmas, os alunos poderem ser de idade e séries variadas dependendo das características de cada atividade.

Em relação às atribuições, vínculos e formação exigida aos profissionais que desenvolvem as ações do Programa, de acordo com o Portal do Mais Educação da Secretaria Estadual do Sergipe (SEED, on-line), o trabalho de monitoria deverá ser preferencialmente desempenhado por estudantes universitários nas áreas específicas, sobretudo as atividades inerentes ao Macrocampo Acompanhamento Pedagógicos; para o desenvolvimento dos demais macrocampos e suas oficinas sugere-se pessoas da comunidade com habilidades apropriadas. O monitor é o responsável por desenvolver as oficinas de forma voluntária recebendo ressarcimento apenas para alimentação e transporte no valor de 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo, e a ele compete:

- Planejar e executar as atividades (oficinas) do programa;
- Participar das reuniões com os pais para informar do progresso e deficiências dos alunos;
- Desenvolver as atividades e (re) organizar ações pedagógicas quando necessário para o êxito das oficinas;
- Assinar a folha de frequência do monitor do programa mais educação podendo o mesmo ser substituído se não estiver desempenhando suas atividades a contento;
- Informar ao coordenador do Programa Mais Educação a ausência de alunos faltosos para serem tomadas as devidas providências;
- Zelar pela funcionalidade do Programa e integridade dos alunos durante a execução do mesmo;
- Elaborar relatório mensal das atividades realizadas nas oficinas registrando inclusive com fotos;
- Elaborar o plano de ação pedagógico junto aos coordenadores de acordo com o projeto político pedagógico da escola;
- Participar das capacitações ofertadas pela coordenação do programa ou pela Secretaria de Educação;
- Encaminhar as folhas de frequência mensal dos alunos para o coordenador.

No que diz respeito à função de coordenação, o profissional deve ser escolhido pela equipe gestora, sendo preferencialmente funcionário efetivo com disponibilidade de pelo menos 20 horas semanais para dedicação exclusiva ao Programa. É de responsabilidade do coordenador:



- Coordenar, Planejar e acompanhar as atividades do Programa;
- Selecionar com o Diretor os Monitores para as oficinas de acordo com as exigências do Programa;
- Organizar a equipe de monitores ouicineiros;
- Organizar as turmas e fazer a relação dos alunos junto ao Diretor;
- Zelar pela frequência dos educandos;
- Elaborar junto ao Diretor horário das oficinas;
- Participar das reuniões sempre que solicitado (sendo obrigatória sua participação);
- Elaborar Plano de Ação Pedagógica junto aos Monitores de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Elaborar Relatório Semestral das atividades realizadas nas oficinas registrando inclusive com fotos;
- Acompanhar o desenvolvimento das atividades dos monitores, inclusive faltas informando a direção para as providências necessárias;
- Acompanhar a distribuição do lanche, almoço e banho dos alunos;
- Zelar pela funcionalidade do Programa e integridade dos alunos durante a execução do mesmo.

Ao Diretor da Escola, em relação à execução do Programa Mais Educação, atribui-se:

- Solicitar dedicação Exclusiva para o Coordenador do Programa,
- Reunir os pais para informar sobre a implantação do Programa na Escola;
- Verificar se os recursos já estão disponíveis tomar providencias junto ao banco:
- Fazer tomada de preços, comprar o material de acordo com as orientações do manual Programa Mais Educação na Escola;
- Encaminhar ofício ao Departamento de Alimentação Escolar da Diretoria ou Secretaria Municipal solicitando os alimentos para o almoço e lanche, 15 dias antes do início das oficinas;
- Providenciar condições de oferta de banho, almoço e lanche para os alunos do Programa.

- Acompanhar as atividades do Programa e as ações do coordenador.
- Acompanhar as frequências dos profissionais e alunos do Programa e proceder os devidos encaminhamentos;
- Zelar pela funcionabilidade do Programa e integridade dos alunos durante a execução do Programa;
- Pagar os monitores de acordo com recebimento de frequência, sempre no 1º dia útil do mês, com recibo e cheque individual.

Em relação ao financiamento do “Mais Educação” o Manual Operacional do Programa (2014), determina que o montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica aberta pelo FNDE, em nome da Unidade Executora Própria (UEX) representativa da Unidade Escolar.

A aplicação dos recursos do Programa Mais Educação estabelece como critérios as seguintes despesas:

- Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.
- Aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades conforme os kits sugeridos
- Aquisição de outros materiais de consumo e ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação integral.

Importante destacar que o valor transferido a cada escola considera o número de alunos inscritos no Programa Mais Educação e as atividades relacionadas a serem trabalhadas.

No tocante às atividades, estas se distribuem em dez macrocampos: educação, artes, cultura, esporte, lazer, direitos humanos, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica. As escolas podem selecionar no mínimo de cinco e o máximo de dez atividades, distribuídas em no mínimo três macrocampos. Contudo, as escolas devem obrigatoriamente escolher pelo menos uma atividade do macrocampo “acompanhamento pedagógico”. Já as demais atividades selecionadas podem ser de outros macrocampos, desde que distribuídas em três macrocampos diferentes.

**Quadro 2** - Macrocampos e atividades previstas no Programa Mais Educação.

<b>MACROCAMPOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
Acompanhamento Pedagógico	Matemática; Letramento; Línguas Estrangeiras; Ciências; História e Geografia; Filosofia e Sociologia.
Meio Ambiente	Com -Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária.
Esporte e Lazer	Atletismo; Ginástica rítmica; Corrida de orientação; Ciclismo; Tênis de campo; Recreação/lazer; Voleibol; Basquete; Basquete de rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Ioga; Natação; Xadrez tradicional; Xadrez virtual; Programa Segundo Tempo (ME)
Direitos Humanos em Educação	Direitos humanos e ambiente escolar
Cultura e Artes	Leitura; Banda fanfarra; Canto coral; Hip hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta doce; Cineclube; Prática circense; Mosaico.
Inclusão Digital	Software educacional; Informática e tecnologia da informação (PROINFO); Ambiente de Redes Sociais.
Promoção da Saúde	Alimentação saudável/alimentação escolar saudável; Saúde bucal; práticas corporais e educação do movimento; Educação para a saúde sexual; Saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; • Prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; Saúde ambiental; Promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras).
Educomunicação	Jornal escolar; Rádio escolar; Histórias em quadrinhos; Fotografia; Vídeo
Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza	Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.
Educação Econômica e Cidadania	Educação econômica e empreendedorismo; Controle social e cidadania.

Fonte: Elaboração própria a partir da fonte BRASIL (2009b)

Em se tratando dessas atividades propostas, que considera uma formação multidimensional e o aporte financeiro para implementação das ações, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, visa fomentar a expansão da educação integral em regime de jornada ampliada.

Nesse contexto, a Rede municipal de Educação de Monte Negro – RO aderiu ao Programa Mais Educação e passou a desenvolver as ações em suas escolas e ainda, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, o referido Município, instituiu, por meio de Comissão (profissionais da educação, alunos e comunidade em geral) o Plano

Municipal de Educação – PME com vigência de 2014 a 2024, aprovado pela Câmara de vereadores e sancionado pelo prefeito.

A Educação Integral consta do Plano Municipal de Educação de Monte Negro – RO, prevista na meta 06 que trata dos objetivos e estratégias conforme destacamos a seguir:

**Quadro 3 - Plano Municipal de Educação de Monte Negro – RO.**

<b>PME- Monte Negro – RO</b>
<b>Meta 06:</b> Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 35% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 20% dos alunos da educação básica.
6.1. Ampliar e adequar a infraestrutura física já existente e construção de novas estruturas físicas nas escolas para dinamizar o atendimento aos alunos que dependem dela em tempo integral.
6.2. Garantir a contratação de profissionais qualificados em todos os setores da escola, como: orientadores. Supervisores, professores, cuidador, monitores de transporte escolar e inspetores de pátios, para atender as necessidades operacionais da escola que ofertará educação em tempo integral.
6.3. Contratação de um psicólogo para atender a rede de ensino.
6.4. Capacitar através de oficinas, seminários e estudos diversos, professores, equipe pedagógica e técnica que trabalham em escolas com tempo integral.
6.5. Buscar parcerias para aquisição de recursos, visando à construção de espaços para atendimento de projetos e outras ações em diversas áreas, com o intuito de viabilizar a oferta da educação em tempo integral.
6.6. Prover com recursos financeiros as escolas, para que haja a realização de feiras, gincanas, atividades e amostras culturais, com a participação de pais e alunos, onde será implementada, revitalização dos espaços escolares e comunitários.
6.7. Atender às escolas do campo, na oferta de Educação Integral em Jornada Ampliada, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

Fonte: Plano Municipal de Educação de Monte Negro – RO.

Ao analisar os percentuais contidos na Meta acima, pode-se concluir que, em comparação às propostas do Documento Nacional, apresenta números inferiores, (considerando que o Plano Nacional da Educação – PNE estabelece como meta atender no mínimo 50% das escolas públicas e 25% dos alunos da Educação Básica). Contudo, verifica-se que, apesar de mais modestas em relação ao PNE, quase a totalidade das estratégias elencadas para o alcance da meta definida no Plano do Município envolve recursos financeiros e mesmo que tenha sido flexibilizado para atender à realidade regional e local nos dá a dimensão dos desafios a serem superados para o seu cumprimento. Esses aspectos nos levam a refletir sobre as contribuições que o Programa Mais Educação tem dado no sentido de assegurar o alcance dessas metas.

Destaca-se que o Programa Mais Educação passou por uma reformulação por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, sendo a partir de então intitulado “Novo Mais Educação” no qual as principais alterações podem ser verificadas no quadro a seguir:

**Quadro 4:** Comparativo das mudanças ocorridas no Programa Novo Mais Educação

MAIS EDUCAÇÃO (2007-2016)	NOVO MAIS EDUCAÇÃO (a partir de 2017)
<b>Objetivo:</b> Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.	<b>Objetivo:</b> Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno.
<b>Como funcionava:</b> A escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de Educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.	<b>Como vai funcionar:</b> Há duas opções de carga horária: cinco ou 15 horas. As escolas que optarem pelo primeiro modelo deverão realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas. Já as que optarem pelas 15 horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas últimas devem ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.
<b>Adesão:</b> As próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.	<b>Adesão:</b> As secretarias municipais e estaduais de Educação devem indicar as escolas para participar do programa pelo módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec). A da carga horária pode ser indicada pela secretaria ou definida pelas escolas no PDDE Interativo.
<b>Recursos:</b> Podiam ser empregados em despesas de transporte e alimentação dos responsáveis pelas atividades, para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços. Os valores eram calculados de acordo com o número de turmas e estudantes para o período de seis meses, tendo como referencial os seguintes indicadores: - 160 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico monitorada, para escolas urbanas e 240 reais para as rurais; - 80 reais por mês, por turma das demais atividades monitoradas, para escolas urbanas e 120 reais para as rurais. - 10 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola.	<b>Recursos:</b> Podem ser empregados nos mesmos itens que o modelo anterior (veja à esquerda). No entanto, os recursos são correspondentes ao período de oito meses e têm como referencial: - 150 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 horas, 80 reais para as que aderirem à carga horária complementar de cinco horas e 80 reais para as atividades de livre escolha; - 15 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementarem carga horária complementar de 15 horas e 5 reais para as que implementarem cinco horas; - Para as escolas rurais, o valor por turma será 50% maior do que o definido para as urbanas.
<b>Crítérios de participação:</b> Para as escolas urbanas, os critérios eram já terem sido contempladas pelo programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos	<b>Crítérios de participação:</b> Prioriza escolas que já receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb.

<p>iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos finais no IDEB ou 50% ou mais dos estudantes inseridos no Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas as instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.</p>	
<p><b>Quem aplicava as atividades:</b> Monitores que eram preferencialmente estudantes universitários com formação específica nas áreas contempladas ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas (como mestre de capoeira e contador de histórias, por exemplo). Estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. As atividades não eram remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e alimentação dos voluntários. Não era recomendada a atuação de professores da própria escola, quando isso significasse ressarcimento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).</p>	<p><b>Quem aplica as atividades:</b> O trabalho é realizado pelo articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador. Todos são voluntários. O primeiro é responsável pela coordenação e organização das atividades, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição. O mediador é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico e atua articulado com os professores da escola. Já o facilitador realiza as outras atividades.</p>

Fonte: Portal Gestão Escolar: texto o que muda no Novo Mais Educação

Salientamos que esta pesquisa foi desenvolvida à ocasião da operacionalização do ‘antigo’ Mais Educação (2016), portanto as ações do “Novo” Mais Educação foram atualizadas para serem implementadas em 2017. No entanto, entendemos ser pertinente trazer as contribuições relativas às modificações que o Programa se submeteu.

O quadro comparativo demonstra que, quanto ao objetivo, o “Novo” Mais Educação diminui seu foco nas atividades culturais e esportivas para dar maior ênfase às disciplinas do currículo básico, especificamente português e matemática, como estratégia para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, cujas áreas do conhecimento têm maior peso.

Outro aspecto relevante é a opção por duas modalidades de cargas horárias, 05 ou 15 (cinco ou quinze) horas semanais no Novo Mais Educação, ao passo que no “antigo” regulamentava-se no mínimo 07 (sete) horas diárias, 03 (três) horas a mais que as tradicionais 04 horas das escolas de turno único, sendo obrigatório apenas uma atividade de acompanhamento pedagógico e as demais opcionais dentro dos macrocampos disponíveis.

A partir de 2017 as escolas que optarem pelo modelo de 05 (cinco) horas semanais trabalhará apenas as disciplinas de Português e Matemática, numa espécie de reforço

pedagógico com duas horas e meia cada atividade, não contemplando, portanto, outras dimensões da formação humana como esporte, cultura, meio ambiente, sexualidade etc. Já as instituições que fizeram opção por 15 (quinze) horas semanais deverão dedicar mais da metade desse horário (08 horas) para as atividades de português e matemática e o restante do tempo deverá ser complementado por oficinas de arte e cultura, critério que, ao nosso ver, se configura uma clara preferência pelo reforço pedagógico das disciplinas críticas do currículo básico em detrimento de uma formação completa, integral.

Em relação à adesão e ao financiamento do Programa, percebe-se uma perda da autonomia da escola se observarmos o recuo da descentralização da gestão e o aumento da burocratização que leva ao engessamento do processo administrativo, considerando que, a partir de então o PME passa ao controle das secretarias de educação.

No que tange aos recursos financeiros e aos critérios de investimento algumas alterações podem ser verificadas: além da regulamentação dos valores diferenciados para os modelos de acordo com a carga horária escolhida, a verba que antes era repassada para o exercício de 06 (seis) meses foi estendida por mais dois (02 meses). Houve um reajuste no valor por aluno na escolha pela modalidade 15 (quinze) horas semanais e o valor por turma manteve-se os 50% (cinquenta por cento) para mais investidos nas escolas do meio rural em relação às instituições da área urbana.

De modo geral, o Novo Mais Educação mantém-se o caráter assistencialista ao priorizar escolas periféricas ou localizadas em comunidades reconhecidamente com baixo poder aquisitivo e conseqüentemente ligadas ao fraco desempenho nos índices de aprendizagem.

Quanto à execução das atividades, é mantido o aspecto do voluntariado dos profissionais, porém percebem-se algumas mudanças no tocante, inclusive, às nomenclaturas. Saíram os termos coordenador e monitor para darem lugar ao articulador escolar; mediador da aprendizagem e o facilitador: o articulador tem a função de coordenar e articular as ações do Programa, devendo ser do quadro efetivo da escola; o mediador é responsável pelas atividades das áreas do currículo básico (Português e Matemática) e orienta-se que estes tenham formação específica ou estejam cursando licenciatura na área de atuação; enquanto são nomeados de facilitadores os profissionais que desenvolvem as oficinas nos campos da arte, cultura, esporte etc. Podendo ser profissionais de outras áreas ou membros da comunidade com habilidade na oficina cadastrada.

Encerramos esta subseção que abordou o Programa Mais Educação, objeto de nossa pesquisa, na qual trazemos ao final a comparação entre pontos mais importantes das alterações sofridas por meio da nova Portaria. Esperamos que este trabalho possa subsidiar, inspirar ou ser

objeto de reflexão para investigações futuras, com fito em compreender de que maneira e em que medida a reformulação do Programa Mais Educação (agora Novo Mais Educação) impactou a (re) organização curricular em seus tempos e espaços educativos e se, em primeira instância, foi capaz de produzir aprendizagem efetiva na perspectiva da formação plena dos educandos.

A partir da elaboração do quadro teórico que objetivou dar suporte a esta investigação, por meio da literatura que aborda a temática da educação integral, descrevemos a seguir os processos e métodos que nos guiaram na busca por respostas ao problema da pesquisa.



## **4 METODOLOGIA DA PESQUISA**

A presente Seção detalha a caracterização dos aspectos centrais que envolvem o universo da pesquisa. Nesse sentido, são apontadas questões pertinentes ao problema, objetivos, sujeitos e lócus da investigação, bem como os caminhos metodológicos que orientaram este trabalho, como: tipo e abordagem da pesquisa, instrumento de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos resultados.

Para o cumprimento dos seus objetivos, todo trabalho de pesquisa requer o seguimento rigoroso de métodos científicos que, segundo Gil (1999, p.26) forma um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” e orientam os procedimentos do pesquisador na consecução dos trabalhos evitando que este venha a desviar-se do caminho delineado no projeto de pesquisa e alcance os objetivos propostos.

Os métodos se constituem nos caminhos ou processos percorridos no trabalho de pesquisa, assim é o método que delineia o raciocínio e fornecem as bases lógicas da investigação.

### **4.1 Do problema de pesquisa e seus desdobramentos:**

A pesquisa orientou-se pelo seguinte questionamento: em que consistem as aproximações e distanciamentos da Educação Integral e Educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO?

Deste problema de pesquisa emergiram outras questões norteadoras, conforme elencadas abaixo:

- Quais as concepções que norteiam a educação integral na visão dos sujeitos da pesquisa?
- Quais ações são desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de Educação Integral?
- A oferta desta jornada ampliada e suas ações nas escolas polos são capazes de garantir efetivamente uma educação integral?
- Que tipo de formação dispõem ou recebem os professores/monitores e coordenadores para atuarem no Programa Mais Educação?

- A infraestrutura apresentada nas escolas é pertinente ao desenvolvimento de uma Educação Integral?
- Quais as principais contribuições e desafios para a formação integral do aluno?

#### **4.2 Dos objetivos da pesquisa:**

Visando dar respostas às problemáticas que direcionam nossa investigação, elegemos como objetivo geral, analisar as aproximações e distanciamentos da Educação Integral e Educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO.

Assim como do problema originam outras questões de pesquisa, também parte-se do objetivo geral para os específicos, sem os quais não seria possível o atendimento das particularidades que envolvem o objeto de investigação. Para tanto, consideramos pertinentes para dar respostas aos problemas da pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- Verificar a compreensão acerca da educação integral e tempo integral dos profissionais envolvidos no Programa Mais Educação.
- Destacar as ações desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de Educação Integral.
- Averiguar se a oferta desta jornada ampliada e suas ações nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro - RO são capazes de garantir efetivamente uma educação integral.
- Descrever o tipo de formação que dispõem ou recebem os professores/monitores e coordenadores para atuarem no Programa Mais Educação no lócus da pesquisa.
- Analisar se a infraestrutura apresentada nas escolas pesquisadas é pertinente ao desenvolvimento de uma Educação Integral.
- Verificar as principais contribuições do Programa para a formação discente e os desafios para sua execução.

#### **4.3 Do lócus e sujeitos da investigação:**

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas (02) escolas polos rurais da rede municipal de Monte Negro - RO, localizado a 50 quilômetros do município de Ariquemes e a 245 quilômetros da capital Porto Velho.

A escola A atende alunos do Ensino Fundamental primeiro e segundo seguimentos (1º ao 9º ano) e está situada a 14 (quatorze) quilômetros de distância da cidade; conta com 326 alunos, desse universo, 100 educandos de séries variadas estão matriculados no Programa Mais Educação.

Em relação à estrutura física e pedagógica nesta Unidade de Ensino, verificamos em nossas observações empíricas, bem como na leitura do Projeto Político Pedagógico da Instituição, os espaços e equipamentos disponíveis considerando as demandas da educação integral. Nessa perspectiva, a partir dessas informações elaboramos um quadro demonstrativo:

**Quadro 5 - Estrutura Escola A**

<b>Espaços e equipamentos</b>	<b>Disponibilidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Observações/situação</b>
Salas de aula	( x ) sim ( ) não	11	Sem ar-condicionado, apenas ventiladores. Quadro vidro.
Sala exclusiva para oficinas	( ) sim ( x ) não	-	-
Cantina	( x ) sim ( ) não	01	-
Sala de Professores	( x ) sim ( ) não	01	Com banheiro unissex
Sala de Supervisão	( x ) sim ( ) não	01	-
Sala de Orientação	( x ) sim ( ) não	01	-
Sala de Direção	( x ) sim ( ) não	01	-
Sala da Secretaria	( x ) sim ( ) não	01	-
Banheiros de servidores	( x ) sim ( ) não	01	Apenas 01, sem chuveiro.
Banheiros de alunos	( x ) sim ( ) não	02	01 masculino e 01 feminino
Vasos nos banheiros	( x ) sim ( ) não	10	05 em cada banheiro
Chuveiros nos banheiros	( x ) sim ( ) não	06	03 em cada banheiro
Vestiários	( ) sim ( x ) não	-	-
Quadra poliesportiva coberta	( ) sim ( x ) não	-	-
Campo de futebol gramado	( x ) sim ( ) não	01	Campo society
Campo de futebol de areia	( ) sim ( x ) não	-	-
Refeitório	( x ) sim ( ) não	01	-
Cozinha	( x ) sim ( ) não	01	-
Pátio cercado	( x ) sim ( ) não	01	Murado com tijolos
Pátio coberto	( x ) sim ( ) não	01	Parte entre os pavilhões
Horta cercada	( x ) sim ( ) não	01	Cerca de madeira
Sala de descanso para alunos	( ) sim ( x ) não	-	-
Laboratório de informática	( x ) sim ( ) não	01	14 computadores, desses 02 não estão funcionando e no momento a escola não dispõe de acesso à internet
Laboratório de ciências	( ) sim ( x ) não	-	-
Biblioteca ou sala de leitura	( x ) sim ( ) não	01	Espaço e acervo pequenos

Sala de vídeo	( ) sim ( x ) não	-	Utiliza-se a sala de leitura também para este fim
---------------	-------------------	---	---

Fonte: Adaptado a partir das informações contidas no PPP da escola A e observações empíricas.

Considerando as argumentações dos teóricos que embasam este estudo, a leitura do quadro acima evidencia a necessidade de solucionar algumas questões estruturais que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na perspectiva da educação integral que pressupõe uma formação em todas as dimensões humanas por intermédio da ampliação do tempo e espaços educativos. Frente a isso, as ações que se inserem neste contexto precisam ser planejadas e executadas em condições favoráveis para o alcance das metas e finalidades educacionais.

É fato que a promoção de uma educação de qualidade exige investimentos em todos os aspectos, dentre os quais estão as demandas por espaços e equipamentos no âmbito escolar e até mesmo em seu entorno.

No que tange especificamente o espaço interno, a Escola A carece de um conjunto de ajustes para atender satisfatoriamente ao trabalho pedagógico, cujo objetivo final é o desenvolvimento pleno do educando.

Destacamos algumas lacunas estruturais que, a nosso ver, são centrais para o bom funcionamento institucional, principalmente quando falamos da oferta de formação completa em regime de horário ampliado: as salas de aula não são climatizadas; não existem salas específicas para o desenvolvimento das atividades que demandam esses espaços; a escola não dispõe de uma quadra poliesportiva para realização das atividades físicas; e os locais para higiene pessoal são insuficientes para o número de alunos; ausência de uma sala para descanso dos educandos pós-atividade e almoço no intervalo entre um turno e outro e; no tocante à pesquisa, falta laboratório de ciências; o laboratório de informática está disponível, porém, sem conexão com a internet.

A Escola B, também da rede municipal, oferta Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Consta das matrículas na Instituição 286 discentes, dos quais 80, selecionados nas diversas séries, participam do referido Programa.

Igualmente realizado na escola A, também traçamos a seguir um quadro com a síntese do perfil estrutural da Unidade de Ensino B, considerando o constante no Projeto Político Pedagógico e as observações em lócus.

**Quadro 6 - Estrutura da Escola B**

<b>Espaços e equipamentos</b>	<b>Disponibilidade</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Observações/situação</b>
Salas de aula	( x ) sim ( ) não	08	Sem ar-condicionado, apenas ventiladores. Quadro para giz.
Sala exclusiva para oficinas	( ) sim ( x ) não	-	
Cantina	( x ) sim ( ) não	01	2x3 Metros
Sala de Professores	( x ) sim ( ) não	01	Com banheiro unissex
Sala de Supervisão	( ) sim ( x ) não	-	A supervisão fica na sala dos professores
Sala de Orientação	( x ) sim ( ) não	01	3x3 metros
Sala de Direção	( x ) sim ( ) não	01	
Sala Secretaria escolar	( x ) sim ( ) não	01	
Banheiros de servidores	( x ) sim ( ) não	01	01 unissex com chuveiro
Banheiros de alunos	( x ) sim ( ) não	02	01 masculino e 01 feminino
Vasos nos banheiros	( x ) sim ( ) não	08	04 em cada banheiro
Chuveiros nos banheiros	( x ) sim ( ) não	06	03 em cada banheiro
Vestiários	( ) sim ( x ) não	-	-
Quadra poliesportiva coberta	( ) sim ( x ) não	-	-
Campo de futebol gramado	( ) sim ( x ) não	-	-
Campo de futebol de areia	( x ) sim ( ) não	01	-
Refeitório	( x ) sim ( ) não	01	Refeitório aberto
Cozinha	( x ) sim ( ) não	01	-
Pátio cercado	( x ) sim ( ) não	01	A parte dos fundos sem muro, apenas cerca.
Pátio coberto	( x ) sim ( ) não	01	Uma parte entre os pavilhões.
Horta cercada	( x ) sim ( ) não	01	Murada com tijolos
Sala de descanso para alunos	( ) sim ( x ) não	-	-
Laboratório de informática	( x ) sim ( ) não	01	12 computadores, sem acesso à internet
Laboratório de ciências	( ) sim ( x ) não	-	-
Biblioteca ou sala de leitura	( x ) sim ( ) não	01	Espaço e acervo pequenos
Sala de vídeo	( ) sim ( x ) não	-	-

Fonte: Adaptado a partir das informações contidas no PPP da escola B e observações empíricas.

A análise do perfil da Escola B aponta a similaridade de estrutura física e pedagógica em relação à escola A. Verifica-se que são muitos os obstáculos no que diz respeito aos espaços e equipamentos pedagógicos. A realidade da escola A aqui também se aplica como: instalações insuficientes para a realização das oficinas; ambientes de higienização e descanso deficitários; ausência de climatização nas salas de aula, cujos quadros ainda são adaptados para o uso de giz; falta uma quadra coberta e o refeitório é aberto; também não há laboratório de ciências, enquanto o de informática não tem acesso à banda larga.

Ressaltamos que essas e outras questões que envolvem a operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas investigadas estão pautadas na seção 5, espaço no qual concebemos a análise e interpretação dos dados a partir dos discursos do sujeito da pesquisa.

Para a investigação acerca da operacionalização do Programa Mais Educação, que tem por objetivo fomentar e estimular o desenvolvimento da educação integral em jornada ampliada, elegemos como sujeitos da pesquisa os profissionais diretamente ligados à execução dessas ações. Sendo o diretor escolar e o coordenador do Programa de cada instituição, mais seis (06) monitores da escola A e seis (06) da escola B, totalizando dezesseis (16) participantes.

No quadro abaixo traçamos o perfil dos participantes da pesquisa da Escola A:

**Quadro 7 - Sujeitos da Escola A**

Sujeitos	Idade	Sexo	Formação	Atividade no PME	Vínculo empregatício e C.H	Tempo de trabalho na educação	Tempo de trabalho na instituição	Quantidade de instituições em que atua
Gestor A	41	F	Normal Superior, Esp. Gestão Integrada	Gestão	Efetivo 40 h	14 anos	09 anos	01
Coordenador A	35	F	Superior Letras	Coordenação	Efetivo 40 h	11 anos	04 anos	01
Monitor 1 - A	40	F	Lic. Ciências Biológicas	Oficina Letramento	Voluntário	05 anos	03 anos	02
Monitor 2 - A	47	F	Ensino Fundamental	Oficina Pintura	Voluntário	01 ano	01 ano	01
Monitor 3 - A	41	F	Cursando Pedagogia	Compostagem	Voluntário	08 anos	03 anos	02
Monitor 4 - A	22	M	Lic. Matemática	Tênis de Mesa	Voluntário	03 anos	02 anos	01
Monitor 5 - A	23	M	Ensino Médio	Futebol	Voluntário	04 anos	03 anos	01
Monitor 6 - A	25	F	Cursando Matemática	Xadrez	Voluntário	02 anos	02 anos	01

Fonte: Dados do pesquisador a partir do questionário aplicado aos sujeitos.

Em análise ao perfil dos sujeitos da Escola A, disposto no quadro acima, destacamos que os participantes da pesquisa têm entre 22 e 47 anos, a grande maioria é do sexo feminino, condição bastante comum no contexto da escola pública brasileira; Gestor e Coordenador

possuem formação em nível superior e são servidores de carreira efetivos 40 horas, enquanto entre os monitores encontra-se diversas formações que vai desde o Ensino Fundamental à graduação e prestam serviços voluntários ao PME. Chama atenção o fato de mesmo os graduados ou acadêmicos, suas áreas de formação não estão vinculadas às atividades que desenvolvem nas oficinas. Em relação à experiência profissional, verifica-se que alguns possuem vários anos de atuação na área educacional, enquanto outros estão iniciando na condução do processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar que 02 (dois) dos 06 (seis) monitores atuam também outra instituição.

No quadro a seguir caracterizamos o perfil dos participantes da pesquisa da Escola B:

**Quadro 8 – Sujeitos da Escola B**

Sujeitos	Idade	Sexo	Formação	Atividade no PME	Vínculo empregatício	Tempo de trabalho na educação	Tempo de trabalho na instituição	Quantidade de instituições em que atua
Gestor B	29	F	Matemática – pós em Gestão, Orientação e Supervisão Psicopedagogia	Gestão	Efetivo 40 h	09 anos	09 anos	01
Coordenador B	40	M	Normal superior Esp. Gestão, Orientação e Supervisão	Coordenação	Efetivo 40 h	22 anos	10 anos	01
Monitor 1 - B	23	F	Ensino médio	Voleibol	Voluntário	01 ano	01 ano	01
Monitor 2 - B	34	M	Ensino Médio	Futebol	Voluntário	01 ano	01 ano	01
Monitor 3 - B	22	F	Cursando Ciências Biológicas	Letramento	Voluntário	01 ano	01 ano	01
Monitor 4 - B	21	M	Cursando Ciências Biológicas	Teatro	Voluntário	01 ano	01 ano	01
Monitor 5 - B	25	F	Licenciatura Ciências Biológicas	Compostagem	Voluntário	01 ano	01 ano	01
Monitor 6 - B	22	F	Ensino Médio	Atletismo	Voluntário	01 ano	01 ano	01

Fonte: Dados do pesquisador a partir do questionário aplicado aos sujeitos.

O perfil dos participantes da pesquisa da escola B, contidos no quadro acima, é similar em grande parte às características dos sujeitos da Escola A: os executores do Programa Mais Educação na Unidade de Ensino têm entre 21 e 40 anos e a maioria é do sexo feminino; Gestor e Coordenador são licenciados e especialistas em Gestão Integrada, com vínculo efetivo na Rede Municipal.

Entre os monitores apenas um já possui formação em nível superior, alguns encontram-se cursando a graduação e a metade tem apenas o nível médio. Merece destaque o fato de somente um (01) dos monitores haver declarado possuir formação em área afim da oficina que ministra.

Em relação à experiência profissional, Diretor e Coordenador têm uma carreira na educação, ao passo que todos os monitores são voluntários e estão iniciando na prática docente. Um ponto positivo em relação à educação integral diz respeito ao fato de todos os sujeitos atuarem apenas na escola pesquisada.

#### **4.4 Do delineamento da pesquisa:**

A natureza da presente pesquisa tem caráter de abordagem qualitativa, considerando as características definidas por Bogdan e Biklen (1994). Para esses autores na investigação qualitativa a fonte dos dados é obtida através do ambiente natural, no qual o investigador é o principal instrumento, vivenciando esses espaços na procura por elucidar questões educativas, interessando à pesquisa muito mais o processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Outra característica marcante da pesquisa qualitativa é o fato de trabalhar com a subjetividade do sujeito, ao contrário do que se propõe a pesquisa quantitativa, essa não se preocupa em mensurar ou quantificar os resultados, mas sim interpretar os dados discursivos dos participantes.

Em consideração ao exposto acima, a coleta de dados realizou-se por meio da aplicação de questionários abertos no intuito de oportunizar a livre manifestação do pensamento dos participantes da pesquisa.

Destaca-se que, a aplicação de questionários objetiva coleta de dados, onde obtém-se o registro escrito das informações dos entrevistados, que tabulados e discutidos são confrontados com as teorias pertinentes que são parte da pesquisa e do fenômeno investigado.

Quanto ao objetivo a pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória. Descritiva porque tem a intenção de identificar e analisar as características e variáveis que se relacionam



com o fenômeno da investigação e através desse processo descrever os resultados apurados e, à luz das teorias dar respostas ao problema da pesquisa. Para Godoy (1995, p. 63), a pesquisa descritiva visa:

[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação de estudo.

Esse entendimento também é compartilhado por Gil (2002, p. 81) ao afirmar que a pesquisa descritiva “tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

Também se enquadra como pesquisa exploratória por objetivar uma mais aproximação com o problema, objeto de estudo. A esse respeito, Gil (2002, p. 41) entende que:

Essas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...] Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’.

Para a elaboração desse trabalho utilizou-se a investigação em duas fases: levantamento bibliográfico, no intuito de buscar as bases teóricas que subsidiaram o trabalho, seguida de pesquisa empírica na qual foram realizados levantamentos de dados juntos aos sujeitos que atuam diretamente na execução do Programa Mais Educação, no lócus onde se desenvolvem as ações de educação integral, para posterior análise comparativa à luz da bibliografia pertinente.

De acordo com Gil (2002, p. 50) o levantamento se dá quando a investigação “envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

Logo, a pesquisa conta com a busca de informações através da aplicação de questionários para a aquisição dos dados que fundamentam as conclusões.

As obras que embasam o estudo foram localizadas em bibliotecas públicas e particulares, adquiridas através de compras e empréstimos de livros e revistas; arquivos online como: artigos, monografias e outros estudos pesquisados em sítios de reconhecida origem e confiabilidade acadêmica, referenciados ao final deste trabalho.

Aplicou-se a técnica de leitura analítica seguindo as orientações de Severino (2002), quando orienta que para fins de um estudo, a leitura deverá se dar por etapas, terminadas a análise de uma unidade é que se passará à seguinte. Ao término da leitura o leitor terá adquirido a compreensão necessária para consecução do trabalho podendo dissertar sobre o tema investigado,

#### **4.5 Do processo e estratégias para coleta de dados:**

Nesta subseção relatamos nosso itinerário na busca pelos dados empíricos procurando descrever com riqueza de detalhes os procedimentos e percursos que oportunizaram coletá-los.

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa de campo constituiu-se no levantamento das informações por meio da aplicação de questionários. Assim sendo, procedemos conforme as orientações de Gil (2002, p. 52), fazendo a “interrogação direta às pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Dados esses que, coletados juntos aos informantes, proporcionam familiaridade com a realidade em estudo.

Concordamos com o autor acima referenciado (2002, p. 52), quando afirma que: “pode-se dizer que os levantamentos tornam-se muito mais adequados para estudos descritivos que explicativos”, logo, o presente estudo por ser caracterizado também como descritivo optou-se pelo procedimento técnico de levantamento.

Os questionários aplicados aos participantes da investigação – gestores, coordenadores e monitores – continham sete (07) perguntas abertas de mesmo conteúdo direcionadas a todas as categorias de sujeitos.

A aplicação de questionários instrumentalizou a coleta de dados, que catalogados, foram posteriormente discutidos e analisados à luz das teorias pertinentes que integram o quadro teórico da presente pesquisa.

Nesses termos, para darmos início a esta pesquisa “in loco”, primeiramente nos deslocamos até a Secretaria Municipal de Gestão Educação - SEMED, a fim de investigar quais escolas da Rede Municipal de Educação, tinham feito a adesão ao Programa Mais Educação e o executavam naquele momento. Fomos recebidos pelo Secretário Municipal de Educação na época, Hélio Frantesko dos Santos Ramalho, que parabenizou-nos pelo tema escolhido para esta pesquisa e ressaltou que apesar do Programa ter sido criado em 2007, naquele Município fora implantado somente no ano de 2014, complementando ainda que não se sentia orgulhoso pela forma que as escolas foram selecionadas pelo Governo Federal, pois enquadravam-se em escolas com baixo nível em desenvolvimento no IDEB. O Secretário se prontificou a nos

atender no que fosse necessário para o bom andamento da pesquisa e que gostaria de um retorno ao término desta, para conhecimento da contribuição ou não do referido Programa para a melhoria da qualidade do Ensino no Município.

Fomos informados ainda pelo titular da pasta da educação, que todas as instituições da rede municipal, num total de seis (06) escolas (04 rurais e 02 urbanas), tinham feito a adesão e enviado seus projetos através do sistema PDDE interativo e no momento executavam a segunda parcela do Programa. Desta forma optamos por realizar a pesquisa em duas (02) escolas polos da zona rural, utilizando como critério para essa escolha o maior número de estudantes atendidos no Programa Mais Educação dentre as unidades de ensino da rede.

O próximo passo para realização dessa pesquisa foi encaminhar ofícios aos diretores das escolas selecionadas, solicitando agendamento de datas e horários para visita ao ambiente escolar, bem como explanação do tema abordado na investigação e pedido de colaboração dos mesmos que seriam peças de suma importância para a conclusão deste tão valoroso trabalho.

Em resposta aos ofícios, as diretoras marcaram de encontrarmos na própria Secretaria de Educação, pois as mesmas já viriam para uma reunião e que ao término desta, estariam à nossa disposição. Chegado o dia, as gestoras das escolas escolhidas se mostraram receptivas e solícitas e se comprometeram de reunir com os atores envolvidos na realização do Programa Mais Educação e agendar o dia da nossa visita às escolas para conhecimento do funcionamento do referido Programa em cada instituição e aplicação de questionários aos envolvidos (diretores, coordenadores e monitores).

Após apoio e retorno dos diretores, iniciamos nossa pesquisa na Escola A, Instituição de Ensino Fundamental, localizada na zona rural, a 14 km de distância da cidade, a qual atende uma clientela de 326 alunos e tem como participantes no Programa Mais Educação 100 alunos distribuídos de 1º ao 9º ano.

Ao chegarmos ao ambiente escolar, às 08:30 horas do dia 16 de novembro de 2016, fomos recepcionados pela diretora que já havia convocado o coordenador, bem como os monitores que atuavam na prática do Programa Mais Educação.

Cumprimentamos e antecipadamente agradecemos a presença de todos e nos apresentamos como pesquisador e acadêmico do Mestrado em Educação. Fizemos uma breve explanação do tema de que se trata essa pesquisa, destacando a importância da contribuição que os profissionais dariam para a conclusão deste trabalho científico.

A Diretora fez uso da palavra e destacou que o primeiro desafio foi mostrar para a comunidade escolar a importância do PME (Programa Mais Educação) dentro da Escola e desenvolver nos estudantes o desejo de participar, já que a priori teriam que trabalhar com

estudantes com desempenho escolar baixo. Em sua fala a mesma ressaltou ainda a dificuldade enfrentada para se encontrar monitores, por se tratar de escola localizada na zona rural e principalmente devido ao baixo custo na remuneração destes, já que o Programa os trata como voluntários e o que recebem é uma ajuda de custo para alimentação e transporte; acrescentou ainda que alguns monitores vinham da cidade tendo que sair às 06:30 horas de suas casas e retornavam somente às 17:30 horas, já que utilizavam o transporte escolar que trazia os docentes para trabalhar.

A Gestora destacou também que a escola trabalhava com os macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, disciplina esta obrigatória pelo Programa; Horta Escolar; Pintura em Tecidos; Xadrez e como prática esportiva Ping-pong e futebol. Salientando que estas modalidades foram escolhidas por toda a comunidade escolar.

Após a explanação da diretora procedemos a entrega do termo de consentimento, explicando que não seriam identificados na pesquisa e que informassem o máximo que recordassem dos fatos ocorridos no decorrer do Programa.

Na sequência, prosseguimos com a entrega do questionário contendo sete (07) questões discursivas de mesmo conteúdo para todos os atores envolvidos no Programa (diretor, coordenador e monitores). Procedemos à leitura de todas as questões esclarecendo dúvidas e em seguida iniciaram o preenchimento das mesmas, os quais utilizaram aproximadamente um período de duas (02) horas. Ninguém se opôs a responder, então encerramos agradecendo a todos pela colaboração.

Após as considerações finais e recolhimento dos questionários, a Diretora acompanhou-nos em visita por toda a Instituição, para nos apresentar os ambientes. Durante o percurso a Gestora relatava as dificuldades encontradas na realização do Programa devido à falta de estrutura física adequada para realização das oficinas, bem como para receber estas crianças num período de sete horas diárias, sem o mínimo de conforto (local apropriado para banho, descanso e refeições). Mesmo através de muitos desafios e dificuldades, a mesma defendeu as ações do PME dizendo que este trouxe muitas contribuições para seus educandos e que via uma diferença positiva na Escola como um todo, apesar de ressaltar que, se as ações fossem realizadas em condições mais favoráveis poderiam trazer ainda mais benefícios ao processo de ensino e aprendizagem.

A Coordenadora pedagógica do Programa, que é também Vice-Diretora do estabelecimento de ensino nos relatou seu papel na articulação entre professores da sala de aula regular, monitores e alunos. Segundo a titular da função realiza o acompanhamento e monitoramento do trabalho dos monitores e da frequência dos alunos. A mesma gentilmente

nos apresentou a parte documental: fichas e relatórios preenchidos pelos monitores no decorrer do Programa e aproveitou para externar sua insatisfação por parte do envolvimento dos professores das disciplinas do currículo comum que, segundo ela, quase não participam do Programa, como se este fossem atividades alheias à Instituição.

Finalizamos nossa visita e coleta de informações com agradecimentos a toda equipe da Escola A pela recepção e colaboração para com a realização da pesquisa.

A pesquisa “in loco” na Escola B (Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º ao 9º ano) situada a 24 km da zona urbana, realizou-se numa manhã de quarta-feira do dia 21 de novembro de 2016, conforme agendamento prévio, onde fomos gentilmente recepcionados.

Frisa-se que nesta Instituição procuramos nos policiar na perspectiva de nos perceber na qualidade pesquisador (que obviamente exige imparcialidade), uma vez que, no ano anterior havíamos atuado como servidor nesta citada Unidade Escolar, na qual ainda se mantém grande parte dos profissionais e alunos. Como prevíamos, fomos muito bem recebidos. Nesse sentido, Solicitamos gentilmente que fossemos apresentados ao grupo como pesquisador do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia e; da mesma forma que na instituição A, a Diretora também reuniu os profissionais que atuam no “Mais Educação”. Assim, se fizeram presentes: a Diretora, o Vice-Diretor que também era o Coordenador do Programa e os monitores, que prontamente colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa.

Após apresentações, a Diretora explicou que tiveram que ter bastante habilidade para que os educandos e educadores se sentissem importantes e valorizados no contexto escolar e não fossem diminuídos ou rotulados como sujeitos externos à escola, procurando promover assim uma articulação que os motivassem a estar no contraturno desenvolvendo suas atividades. A gestora relatou ainda que encontraram muitas dificuldades para realização do citado Programa, mas também destacou seus pontos positivos. Ressaltou que ouviu democraticamente a comunidade para dentro das condições e perfis escolher as melhores atividades. Segundo ela, além da Disciplina Letramento, do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, também foram eleitas as oficinas de Teatro e Compostagem e; na parte esportiva foram contemplados Futebol de Areia, *Volleyball* e Atletismo. Informou-nos que a Instituição continha naquele período um número de 286 alunos matriculados, dos quais 80 (oitenta) participavam do Programa no horário oposto às aulas “normais”.

Na sequência explicamos os procedimentos da pesquisa, entregando a todos o Termo de Consentimento, que após leitura e assinaturas, deu-se o início da entrega dos questionários e orientações gerais. O tempo estimado para responderem foi de aproximadamente duas horas e trinta minutos, tendo sido de grande relevância para a realização desta pesquisa.

Após término da aplicação e recolhimento dos questionários, juntamente com o Coordenador Pedagógico, analisamos a parte documental que envolve o Programa (fichas, relatórios, PPP); os espaços e equipamentos escolares constavam do Projeto Político da Instituição e em nossas observações verificamos que não houve grandes modificações estruturais desde que por lá estivemos como servidor.

Encerramos nossa estadia na Escola B agradecendo a todos os colaboradores deste Estabelecimento de Ensino pela valorosa contribuição, em especial a Equipe Gestora pela acolhida e ajuda em reunir todos os envolvidos necessários à realização da pesquisa.

#### **4.6 Da tabulação e análise dos dados:**

O tratamento dos dados coletados ocorreu dentro do aspecto qualitativo, considerando o caráter subjetivo dessas informações, sendo, portanto, não quantificáveis, exigindo dessa forma procedimento de análise dos conteúdos e da manifestação do fenômeno em sua origem.

Apoiado pelos ensinamentos de Bogdan e Biklen, André (1983) argumenta que a análise qualitativa tem por escopo a compreensão do fenômeno em sua manifestação natural possibilitando uma leitura do indivíduo em sua vivência.

Gouveia (1989, p. 78) aponta que:

[...] a experiência do pesquisador e o aporte teórico de que dispõe sejam condições indispensáveis para a análise qualitativa, dado o fato de que o pesquisador realizará a análise e chegará às conclusões que sua experiência e literatura lhe oferecerão.

Nessa direção, a pesquisa possibilitou criteriosa análise de autores, livros e artigos que versam sobre o problema, o que ofereceu grande número de informações e conhecimentos, constituindo-se assim a estrutura básica do estudo que será complementada com os resultados do estudo em campo com os informantes da pesquisa.

Concebemos a análise interpretativa dos dados empíricos a partir das orientações de Bardin (2011) que define um conjunto de estratégias sistematizado em fases que compreende a organização da análise; a categorização e; descrição dos resultados conforme destacado no quadro abaixo:

**Quadro 9** – Esquema da Análise de Conteúdo

PRÉ-ANÁLISE (Etapa de organização da análise)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura flutuante;</li> <li>• Organização do material;</li> <li>• Procedimentos exploratórios;</li> <li>• Preparação do material.</li> </ul>
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL (Etapa de categorização)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentos de recortes em unidades de significados;</li> <li>• Formulação de categorias conceituais para análise;</li> <li>• Agrupamentos de unidades de significados.</li> </ul>
TRATAMENTO DOS RESULTADOS (Análise descritiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferências</li> <li>• Interpretação</li> </ul>

Fonte: adaptado de Bardin 2011.

A primeira etapa da análise de conteúdo, nomeada por Bardin (2011) de pré-análise, constitui-se em uma fase primordial, pois é neste momento que o pesquisador planeja de maneira sistemática as informações coletadas em campo para posterior interpretação daquilo que, segundo a autora referenciada acima, precisa ser revelado por estar oculto ou subentendido na mensagem. Em conformidade com as técnicas de Bardin (2011) em relação à organização das ideias iniciais, esse momento se desdobra em: leitura flutuante, por meio de exaustivo contato com material a ser analisado; organização do material de maneira a atender a critérios como pertinência, homogeneidade; referência aos índices elaboração dos indicadores pretendidos na análise preparação do material.

A segunda fase do procedimento de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2011) destina-se a exploração do material, na qual o pesquisador recorta, codifica e classifica os dados que encontram-se em estado bruto, lapidando-os por meio da organização em categorias.

O processo de categorização é assim definido como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob características comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), [...] sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo sentido) e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p.147).

Em observância as categorizações possíveis, elegemos para o tratamento e interpretação das informações coletadas a análise temática. A referida técnica nos permitiu, tendo em vista

os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, criar categorias, considerando a similaridade e a frequência de suas falas. Nesse processo, a partir das perguntas do questionário, elaborou-se categorias, a priori, com desdobramento em subcategorias, a posteriori, agrupadas conforme a unidade dos discursos presentes nos fragmentos das falas.

E por último, levando em conta os objetivos inicialmente propostos, procuramos trazer conforme orienta Bardin (2011) o tratamento dos resultados, composto por elementos de inferência e interpretação. Nesta etapa da investigação procedemos ao diálogo entre as vozes dos sujeitos da pesquisa empírica com o referencial teórico eleito neste trabalho, e obviamente, externando comparativamente nossa compreensão embasada nessas contribuições dos autores e legislações pertinentes.

Dessa forma, considerando que as indagações sobre a temática da educação integral e a sua operacionalização direcionadas aos sujeitos da pesquisa (gestores coordenadores e monitores) por meio do questionário continham o mesmo teor, optamos, estrategicamente, por dispor e analisar conjuntamente esses discursos na seção a seguir, de modo a facilitar, a nosso ver, a visualização e a interlocução entre os atores que compõem o universo dessa pesquisa.

Destacamos que, para assegurar o anonimato das identidades dos sujeitos, igualmente dos estabelecimentos de ensino investigados, nomeamos como Gestor A, Coordenador A e Monitor 1 – A até Monitor 6 - A, os pertencentes à Escola A. Observando este mesmo critério, intitulamos os integrantes da Instituição B de Gestor B, Coordenador B e Monitor 1 –B a Monitor 6 – B.



## 5. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS VOZES DOS SUJEITOS

Na presente seção, considerando os objetivos propostos de analisar as aproximações e distanciamentos da educação integral e educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO, passamos às discussões e interpretações dos resultados obtidos a partir das argumentações dos participantes da pesquisa.

Com base nos questionamentos direcionados aos sujeitos, as categorias foram pré-definidas (priori), sendo criadas subcategorias (a posteriori) a partir da similaridade e constância das respostas fornecidas.

**Quadro 10** - Demonstrativo das categorias e subcategorias utilizadas para análise da pesquisa conforme resposta às questões abordadas:

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategorias</b>
1 - Compreensão sobre a educação integral.	A - Desenvolvimento multidimensional do sujeito.
<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategoria(s)</b>
2- Ações desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de educação integral.	A - Ações voltadas para o desenvolvimento multidimensional.
<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategoria(s)</b>
3 - Efetivação da educação integral por meio da jornada ampliada.	A - Jornada ampliada insuficiente para educação integral
<b>Categoria 4</b>	<b>Subcategoria(s)</b>
4 - Tipo de formação para atuação no Programa Mais Educação.	A - Atuação sem formação específica no Programa Mais Educação.
<b>Categoria 5</b>	<b>Subcategorias</b>
5 - Estrutura física e didático-pedagógica no percurso da educação integral.	A - Problemas relacionados à estrutura física. B - Problemas relacionados a questões didático-pedagógicos.
<b>Categoria 6</b>	<b>Subcategorias</b>
6 - Contribuições do Programa Mais Educação	A - Participação em atividades diferenciadas B - Atividades de reforço pedagógico C - Atividades que promovem a socialização dos educandos
<b>Categoria 7</b>	<b>Subcategorias</b>
7- Desafios encontrados para a execução do Programa Mais Educação.	A - Recursos insuficientes para as ações do Programa. B - Estrutura física e didático-pedagógica deficitárias. C - Ausência de formação/ capacitação profissional D - Desarticulação entre oficinas e disciplinas afins. E - Participação insatisfatória da comunidade escola nas ações da escola.

Fonte: Banco de dados do pesquisador (2017).

## 5.1 Categoria 1 – Compreensão sobre a educação integral

Na primeira questão verificamos a compreensão dos sujeitos acerca da educação integral, nos orientando pela seguinte pergunta: **O que você entende por educação integral?** As respostas dos participantes da pesquisa<sup>3</sup> a este questionamento nos permitiu a criação da subcategoria A - Desenvolvimento multidimensional do sujeito:

[...] educação integral, ou seja, uma formação geral (Gestor B).

Acredito que esteja relacionada ao desenvolvimento por completo da pessoa no que diz respeito à educação escolar (Coordenador A).

Entendo que seja um tipo de educação, como o próprio nome diz, integral, ou seja, completa, em que o cidadão seja capaz de aprender e colocar em prática vários conhecimentos [...] (Coordenador B).

Essa modalidade de Educação trata da formação plena, na qual o ser humano consegue desenvolver-se por completo e com isso interagir e contribuir com a sua comunidade [...] (Monitor 1 – A).

Educação integral trata da qualidade da formação do aprendiz, que deve ser completa [...] (Monitor 4 – A).

A Educação integral tem por objetivo garantir o desenvolvimento da criança ou jovem em toda a sua dimensão, onde engloba todo o coletivo, educadores, familiares e comunidade geral. (Monitor 6 – A).

As falas dos sujeitos referenciados apontam para a compreensão da educação integral como uma formação plena, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento humano. Tal entendimento sobre a temática vem ao encontro do pensamento de Gadotti (2013, p. 97) ao tratar a educação integral tendo por princípio geral a integralidade: “[...] o conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.” A concepção do referido autor converge com as ideias de Guará (2006, p.16):

A formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação a formação do homem, compreendida em sua totalidade.

---

<sup>3</sup> Considerando a frequência e a similaridade nos discursos dos sujeitos, conforme orienta Bardin (2011) apenas constam das categorias temáticas os fragmentos das falas pertinentes. Dessa forma poderá acontecer de alguns participantes da pesquisa não aparecerem em determinada categoria/subcategoria de análise.

Nessa perspectiva de formação multidimensional, verifica-se convergência nos discursos de gestores, coordenadores e monitores, considerando que os referidos sujeitos da pesquisa expressam a necessidade de se colocar a educação como centro das preocupações humanas de maneira que o indivíduo possa desenvolver suas potencialidades, bem como interagir e contribuir com os avanços sociais. Nessa direção, para construção de uma educação efetivamente plena capaz de dar conta de todas as dimensões formativas individuais além de promover a consciência coletiva, Gallo (1996, p.73) aponta que:

A educação integral é o caminho para esta superação, é um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, para a vivência da Liberdade individual em meio a liberdade de todos, da liberdade social.

Neste contexto, verifica-se a importância da promoção de uma educação integral em sua vertente contemporânea, que considere os diversos aspectos da formação humana (intelectuais, afetivos, físicos e técnico-científicos), sem perder de vista as questões de cunho coletivo. Em outras palavras, é imprescindível levar em conta o contexto em que as diversas relações são produzidas.

A nova conjuntura social impõe um modelo de educação na direção de uma formação cidadã. Pode-se afirmar que o desenvolvimento das potencialidades individuais contribui decisivamente para a construção de um viver coletivo mais justo, com acesso aos princípios básicos que devem ser assegurados por uma sociedade de direitos (e obviamente também deveres).

Destacamos abaixo as falas de dois dos dezesseis sujeitos participantes desta pesquisa que demonstram não compreenderem a concepção da educação integral:

Educação integral é aquela que se oferta em parceria com a união de todos, da escola, bem como outros órgãos (Monitor 4 - B).

São programas educativos de ensino regular que envolvem atividades educativas e socioculturais envolvendo diversas áreas curriculares [...] (Gestor A).

Verifica-se nos discursos, tanto do Monitor 4 – B quanto do Gestor A, a compreensão da educação integral como sendo políticas públicas ou estratégias para melhoria da qualidade do ensino, contrapondo-se, dessa maneira, a concepção de educação integral entendida na perspectiva gadottiana (1995; 2013) como processo formativo que contempla os múltiplos aspectos da formação humana.

Com base nas discussões apresentadas nessa categoria, em síntese, podemos concluir que, apesar de muitos profissionais vinculados ao Programa em análise terem uma compreensão dos pressupostos da educação integral, ainda existe aqueles que estão na contramão da real concepção desse modelo de formação, conforme abordamos no parágrafo anterior.

## **5.2 Categoria 2 – Ações desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de educação integral**

Em relação à pergunta de número dois (02), quando questionados sobre: **Quais ações são desenvolvidas do Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de educação integral?** Os participantes da pesquisa forneceram respostas que oportunizaram a construção da subcategoria de análise A - Ações voltadas para o desenvolvimento multidimensional, conforme se segue:

[...] optamos por inscrever no macrocampo meio ambiente, no qual além do projeto horta na escola, procuramos inserir toda uma questão de sustentabilidade, que vai desde a conscientização com a limpeza e a separação do lixo. Além disso, ainda dentro do programa temos atividades como futebol, curso de pintura [...] (Gestor A).

[...] desenvolvemos atividades relacionadas, reforço pedagógico, alfabetização e letramento; teatro, meio ambiente com o projeto Horta e compostagem, e também práticas esportivas, como o Futebol e Atletismo. Essas ações complementam o conhecimento teórico que eles têm nas aulas normais (Gestor B).

As oficinas que ministramos, mesmo sem as condições ideais, tem essa perspectiva de desenvolver habilidades nos nossos alunos, portanto tem esse caráter de educação integral [...] (Monitor 3 – A).

As oficinas são boas [...] (Monitor 4 – A).

Acompanhamento pedagógico - letramento, Meio Ambiente – Compostagem, Esporte e lazer – futebol e Tênis de Mesa. Cultura e Arte – Pintura. Falta melhor integração entre as disciplinas do horário oposto (Monitor 5 – A).

Foram desenvolvidos Projetos de Leitura, Pintura, Horticultura, Voleibol e Atletismo. Estando articulados a partir das dificuldades que os alunos encontram em sala de aula (Monitor 6 – A).

As ações do Mais Educação na nossa escola dão a oportunidade aos alunos participantes a despertar ou desenvolver algumas habilidades fundamentais da formação do cidadão, como a questão física (futebol), artes (teatro), Meio ambiente (preservação e sustentabilidade) [...] (Monitor 1 – B).

Projeto de Leitura, teatro, Horta, futebol, são algumas das ações desenvolvidas com o apoio do financiamento do Programa (Monitor 5 – B).

[...] acompanhamento pedagógico, (letramento), esporte e lazer (jogos em geral) Meio Ambiente e sustentabilidade, Arte e cultura (teatro) (Monitor 6 – B).

Com base nas falas dos sujeitos é possível perceber que as ações realizadas nas duas instituições, lócus desta investigação, apontam para alguns aspectos: ambas as unidades escolares executam suas atividades por meio de projetos e oficinas que visam contemplar um processo formativo para além do desenvolvimento intelectual ou cognitivo, inserindo no currículo escolar estratégia de formação que privilegiam aspectos individuais sem perder de vista a sociabilidade. Essa concepção de educação é consonante com aquilo que assevera Gadotti (2013, p. 97-98):

Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. [...] ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas que envolvem corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Nesse sentido, a formação do educando deve ser pautada pela multidimensionalidade. Assim, Antunes e Padilha (2010, p. 17) concordam que uma educação que considera o desenvolvimento integral do ser humano deve centrar-se na integralidade de seu currículo:

Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais.

Quando tomamos por base os argumentos dos autores acima, no âmbito da educação escolar, estamos diante de um grande desafio, frente à complexidade da sociedade

contemporânea e o papel da educação formal em contribuir com a sua construção mais justa e igualitária. Para a oferta de uma formação completa, faz-se necessário que as instituições incorporem em seus projetos políticos pedagógicos questões que não são contempladas nos currículos tradicionais de transmissão e assimilação de conteúdo.

Ainda sobre esse aspecto, de acordo com Moll (2012, p. 189), romper com esse paradigma requer promover uma educação:

[...] inseparável da vida, da arte, da cultura e da alegria de ensinar e aprender, possibilidade de uma educação integral que procura criar interações em nossas práticas cotidianas entre arte e ciência, razão e emoção, escola e comunidade, espaços e tempos, realidade e utopia, teoria e prática, superando estas e outras dicotomias históricas.

As vozes dos sujeitos da pesquisa demonstram que é consensual o reconhecimento entre gestores e monitores a respeito da importância de superar no currículo fragmentado, destacando que as ações do Programa Mais Educação podem contribuir significativamente para isso. Unir teoria e prática, escola e sociedade, através da consciência socioambiental, física e artístico-cultural, enfim desenvolvimento pessoal e social.

Destacamos na fala do sujeito monitor 5-A que a Escola A centra-se no rodízio de turno e contraturno separando em um período as disciplinas comuns do currículo e no outro a parte diversificada por meio das oficinas. Tal modelo de organização é combatida por Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 54) ao enfatizarem que:

[...] a divisão turno verso contraturno, em que oferece os conteúdos do currículo básico comum de ensino em um turno e noturno oposto realiza atividades complementares com os alunos, dinâmica essa que podemos evidenciar em inúmeras experiências de tempo integral, é um dos grandes limites da proposta [...].

Diante dessa caracterização, encontramos afastamentos e aproximações entre os discursos dos sujeitos. A parte final da fala do Gestor B destaca que as ações realizadas no referido Programa complementam o conhecimento teórico que os alunos recebem no que ele chamou de “aulas normais” sendo apoiado pelo monitor 6-A, quando coloca que as oficinas e projetos tomam como base as dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula. Porém a fala do sujeito monitor 5-A evidencia que um dos entraves para a execução das ações do Programa Mais Educação na Unidade Escolar reside exatamente na ausência de integração entre disciplinas.

Na perspectiva de superação das dicotomias aqui abordadas, em consonância com Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 54), verifica-se que a fragmentação da organização curricular impõe grandes desafios ao alcance dos objetivos educacionais, “[...] isso porque, em muitos casos, as atividades do turno e do contraturno são complementares, mas não se complementam”. Frente a essa problemática, torna-se urgente que as instituições articulem seus projetos pedagógicos, integrando o que é formal e informal, teoria e prática, pessoal e social, sem que nenhum conhecimento seja trabalhado em detrimento de outro. Em outras palavras deve-se primar pela busca de um processo formativo que valorize o todo, em outras palavras, promoção de educação integral e de maneira integrada.

### 5.3 Categoria 3 – Efetivação da educação integral por meio da jornada ampliada

A categoria de número três (03) versa sobre a efetivação da educação integral no regime de jornada ampliada. Foi elaborada a partir do seguinte questionamento: **A oferta da jornada ampliada e suas ações nas escolas polos são capazes de garantir efetivamente uma educação integral?**

Os dados obtidos por meio das respostas dos sujeitos da pesquisa conduziram a subcategoria: Jornada ampliada insuficiente para educação integral.

Dentro das condições de recursos, estrutura, formação entre outros aspectos, acredito que não garante plenamente [...] (Gestor A).

Apenas estender o tempo não é garantia de qualidade ou sinônimo de educação integral. Acredito sim, que as ações da forma como são executadas ajudam a ampliar os conhecimentos dos alunos, mas são ainda longe do ideal no que diz respeito à educação integral (Gestor B).

[...] Mais tempo é essencial (07 horas diárias). E o programa Mais Educação ajuda nessa ampliação dos horários. Mas é preciso alguns ajustes e mais verbas, como investimento em formação dos professores e coordenadores. Pois, por melhor intencionado que seja os programas do governo deveria passar por uma ampla discussão com a comunidade escolar (Coordenador A).

[...] o Mais Educação contribui, mas para educação integral, falta muita coisa. (Coordenador B).

Acredito que não [...] (Monitor 1 – A).

[...] grande contribuição para eles. Mas claro, longe do ideal (Monitor 2 – A).

Não é possível, assegurar uma educação completa para nossos alunos dentro das condições estruturais em que se realizam as ações do Programa (Monitor 3 – A).

Não é capaz de garantir uma formação plena, simplesmente pela questão da falta de estrutura física e capacitação para os profissionais para que possam atender esses alunos de forma satisfatória [...] (Monitor 6 - A).

Seria hipocrisia falar que estamos oferecendo formação integral, pois isso é muito amplo e exige uma série de questões que não dispomos [...] (Monitor 1 – B).

[...] sozinho é incapaz de dar conta aos propósitos da educação integral [...] (Monitor 2 – B).

[...] só o tempo a mais, não garante qualidade [...] (Monitor 3 – B).

A jornada ampliada ajuda, claro, mas é preciso um envolvimento maior de todos, e maior investimento do poder público. Todos os alunos da escola deveria ter a oportunidade de participar das atividades de Educação integral (Monitor 4 – B).

A estrutura física e didática não é capaz de manter os alunos o dia todo na escola. Falta muita coisa: materiais didático e pedagógico deixa muito a desejar, não tem salas suficientes para as oficinas e tem de estar sempre improvisando, mudando de lugar (Monitor 5 – B).

Não. A escola não possui estrutura física adequada. E também não tem outros lugares na comunidade que a gente possa utilizar, por isso poucos alunos matriculados no Mais Educação (Monitor 6 – B).

A análise das falas dos sujeitos mostra que, em sua maioria, há o entendimento acerca da relevância da jornada ampliada para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Também existe consenso entre gestores, coordenadores e monitores, que executam as ações Programa Mais Educação nas unidades investigadas, que apenas a extensão do tempo é incapaz de produzir efeitos significativos na qualidade da educação ofertada, conforme pode-se inferir, por exemplo, nos discursos do gestor A, Monitor 2 – B e Monitor – 3 - B.

Com base nas afirmativas dos sujeitos infere-se que, nas condições em que está organizado o currículo, a contribuição da ampliação do tempo e das atividades realizadas é apenas parcial, não garantindo efetivamente uma educação integral. Tal entendimento é compartilhado de maneira geral nas vozes dos gestores, coordenadores, e monitores participantes da pesquisa.



Ressalta-se que, na visão da maioria dos sujeitos, não é negada a importância da jornada ampliada, tampouco as ações e programas para o processo educativo, porém os participantes da pesquisa avaliam a necessidade de mais investimentos e capacitação profissional, estrutura física e pedagógica, explícito nas falas do Coordenador A, Monitor 6-A e Monitor 5-B.

Verifica-se na fala do Monitor 6 – B que, em razão das condições estruturais, não é possível ampliar a participação dos discentes no Programa. Essa realidade evidencia um distanciamento da proposta de educação integral que tem na inclusão um de seus pressupostos mais significativos. Em relação a esses desafios que permeiam o cotidiano das escolas, é importante frisar o pensamento de Gadotti (2013, p. 86-87):

Essas e outras questões são discutidas para se pensar e organizar um currículo que vá ao encontro das necessidades do educando, numa perspectiva democrática, emancipadora e promotora da educação integral.

Para tanto, a organização escolar precisa considerar o contexto em que se insere e moldar-se às expectativas e necessidades de formação dos educandos. Nessa dinâmica, a instituição deve adaptar-se aos interesses educativos individuais e coletivos e não ao contrário, em que esses formandos tenham que adaptar-se à escola. Importante considerar que não é suficiente garantir o acesso, é missão institucional, assegurar a qualidade dos serviços prestados à sociedade fundamentais para o seu progresso.

Ainda sobre o tema, Moll (2012, p.196) converge com as posições de Gadotti e acrescenta uma reflexão crítica acerca da efetivação do currículo que contempla uma formação plena:

Perguntamo-nos como seria possível discutir currículo como análise e, ao mesmo tempo, como síntese de todo esse processo se permanecermos pensando dicotomicamente, bipolarmente, de forma excludente e, por isso, - pior ainda – pensando pelos outros e não com os outros.

Considerando a desarticulação apontada pela autora acima referenciada, em consonância com a literatura e documentos legais que fundamentam essa investigação, constatamos que é bastante comum as propostas pedagógicas serem elaboradas apenas por técnicos educacionais, sem passar pelo crivo dos debates das comunidades beneficiadas. Torna-se imperativo que as decisões e ações a serem implementadas sejam pensadas coletivamente.

A esse respeito, Blasis (2011, p.25) traz relevante apontamento para se pensar um currículo de educação integral pautado na integralidade: “[...] significa, em essência, não

fragmentação; educação integral significa pensar a aprendizagem por inteiro; as inter-relações entre atividades e propósitos precisam ser otimizadas e valoradas no currículo [...]”. Nessa conjuntura, não existe espaço mais propício para enfrentamentos e intervenção pedagógica que no projeto político da instituição. Nele devem-se aparecer claramente expressos os objetivos, conteúdos e os caminhos que levarão ao alcance dos propósitos educacionais. E dessa proposta deve participar toda comunidade escolar, envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo.

Nessas circunstâncias, entendemos que não basta expandir o tempo. É fundamental garantir que essa ampliação tenha o aproveitamento necessário para a promoção da educação integral.

#### **5.4 Categoria 4 – Tipo de formação para atuação no Programa Mais Educação**

A Questão de número 04 teve como foco a formação profissional dos agentes executores das ações do Programa. Nesse sentido propôs-se a seguinte indagação: **Que tipo de formação dispõe ou recebem os gestores, coordenadores e monitores para atuarem no Programa Mais Educação?**

Os argumentos dos sujeitos da investigação à questão proposta levaram-nos à criação da Categoria “Tipo de formação para atuação no Programa Mais Educação”. E considerando ainda a unidade nessas falas, fomos conduzidos à elaboração da subcategoria “Atuação sem formação específica no Programa Mais Educação”.

[...] até o momento não aconteceram formações vinculadas ao Mais Educação para os profissionais que atuam diretamente com o programa [...] (Gestor A).

Não houve formação específica para atuar no Programa [...] (Gestor B).

Não aconteceu formação continuada específica para o Programa. Participei de um curso de extensão da UNIR sobre educação integral, porém não ofertado pelo programa (Coordenador A).

Apenas aconteceram reuniões com a secretaria de educação para alinharmos questões de logística. As informações que disponho vêm da leitura do manual do Programa que mostra o passo a passo (Coordenador B).

Não participei de capacitação sobre o tema. Sou formado em Biologia. (Monitor 1 – A).

Tenho o Fundamental completo e comecei o Ensino Médio EJA. Até o momento não foi ofertado nenhuma formação sobre Educação integral (Monitor 2 – A).

Estudo Pedagogia. Ainda não fiz cursos sobre isso (Monitor 3 – A).

Estou cursando faculdade. Particpei em um curso sobre educação integral quando morava em outra cidade (Monitor 4 – A).

Tenho Ensino Médio. Para o desenvolvimento do Programa Mais Educação não houve oferta de formação [...] (Monitor 5 – A).

Até onde sei ainda não foi ofertado cursos sobre o Programa Mais Educação para os monitores, apenas reuniões com os gestores da escola sobre detalhes e funcionamento (Monitor 1 – B).

Ainda não recebi curso sobre a temática ou sobre o programa. Ainda não tenho graduação (Monitor 2 – B).

Superior incompleto. Fiz um curso há muito tempo sobre educação integral, pela escola ainda não (Monitor 3 – B).

Não houve formação voltada para o Mais Educação (Monitor 5 – B).

Não tivemos curso. Apenas aconteceram algumas reuniões para ajustar as ações do Programa [...] (Monitor 6 – B).

Em análise às respostas dos participantes da pesquisa, é explícito que gestores, coordenadores e monitores não obtiveram formação específica voltada a desempenharem suas funções dentro do Mais Educação, e que apenas são realizadas reuniões entre os envolvidos para ajustes no funcionamento do Programa, conforme as falas do Coordenador B, monitor 1-B e Monitor 6 – B.

É importante salientar que não há exigência de uma formação mínima para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que existem entre os monitores, profissionais com nível fundamental, médio e também estudantes de graduação.

Outro aspecto relevante a ser observado refere-se à ausência de uma formação permanente dos profissionais da Educação. Infere-se nas vozes dos sujeitos da pesquisa que não ocorrem capacitações em serviço direcionadas para as práticas de educação integral em jornada ampliada e que os agentes que revelaram ter participado de algum curso sobre a temática da educação integral, essa capacitação não teve vinculação com suas atuações no âmbito do Programa em questão.

Apesar de não estar inclusa na categoria em análise que trata do tipo de formação que dispõem ou recebem os profissionais para atuarem no Programa Mais Educação, destacamos a seguir um fragmento do discurso do gestor A:

A formação profissional é fundamental para a atuação no Programa. Afinal como é possível desenvolver ações de educação integral sem conhecer do que se trata? (Gestor A).

Tal compreensão está em conformidade com nossa posição à luz do referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, porém incoerente tendo em vista que o próprio gestor A, unanimemente aos demais sujeitos (coordenadores e monitores) afirma não haver oferta de formação sobre o tema.

É consenso, em conformidade com Blasis (2011, p. 95), que qualquer proposta que tem por princípio a educação integral, a formação dos profissionais deve ocupar o centro das preocupações e ações do processo educativo, pois a eles, na maioria das vezes, recaem o sucesso ou fracasso do ensino e aprendizagem:

É no bojo dessas últimas considerações que precisamos reforçar a urgência de programas de Formação extensivos a todos os agentes e educadores responsáveis pela tarefa educativa, considerando seus diferentes perfis e contextos.

Em consonância com as considerações acima, Moll (2012) amplia a discussão argumentando que a qualificação e valorização dos profissionais são elementos historicamente apontados e reivindicados como fundamentais para darmos saltos qualitativos na educação. Nessa mesma linha de pensamento Gadotti (2013, p. 110), alerta para a importância do preparo técnico-político e formação dos funcionários para implantação da jornada ampliada na perspectiva da educação integral e, ao tratar especificamente da ação docente, o referido autor vai além:

[...] a primeira pergunta que costumo fazer é esta: O que o seu programa de educação integral está fazendo para melhorar a aprendizagem dos alunos? E, como ao direito do aluno corresponde um outro direito que é o direito do professor de ter condições de ensinar e aprender, continuo perguntando: O que o seu programa de educação integral está fazendo em relação à formação continuada dos Professores?

A visão crítica dos autores anteriormente referenciados fornecem elementos fundamentais para pensarmos a respeito da formação inicial e continuada dos profissionais da

educação, especialmente a formação dos professores, na busca por compreender, na complexidade da ação docente, os saberes e práticas necessários à sua profissionalização, considerando o contexto e suas atribuições.

Masetto (1994, p. 96) elenca algumas características que devem constituir o profissional docente:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de “seu” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio da área específica e percepção do lugar deste conhecimento específico no ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática), domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Nesse contexto, é perceptível a complexidade e amplitude que envolve os saberes docentes, pois o educador precisa contemplar na teoria e prática conhecimentos e outras questões para além da área ou disciplina que ministra.

Diante disso, é pertinente afirmar que apenas será possível qualificar a sua prática o professor que tornar-se reflexivo de suas próprias ações. É evidente que apenas a formação inicial não abarca todos esses saberes e práticas que se constituem na experiência, pois a educação não é um produto, mas sim um processo.

Em suma, tendo em vista as transformações socioeconômicas e culturais e as evoluções científico-tecnológicas, torna-se imperativo que o docente e demais profissionais envolvidos estejam em constante atualização de maneira a participar ativamente dessa dinâmica no intuito de oferecer uma educação aos seus educandos que contemplem as diversas dimensões da formação humana. Esses condicionantes convergem com a necessidade dos profissionais da educação serem agentes ativos na busca pela qualificação de suas práticas, ou seja, deve partir deles o “querer mudar”, subsidiado pelo espaço institucional. E é nessa direção que o Poder Público, por meio dos sistemas de ensino e as escolas, é desafiado a criar condições que favoreçam a formação desses educadores, assegurando programas efetivos e permanentes de formação a todos os atores que integram a comunidade educativa.

### 5.5 Categoria 5 – Estrutura física e didático-pedagógica no percurso da educação integral.

A categoria “Estrutura física e didático-pedagógica no percurso da educação integral” institui-se a partir da pergunta de número 05, que objetivou analisar se: **A estrutura (física e didático-pedagógica) da instituição é pertinente a uma formação integral?**

Considerando a aproximação dos discursos dos sujeitos pesquisados obteve-se como desdobramento duas (02) subcategorias: A - Problemas relacionados à estrutura física; B - Problemas relacionados às questões didático-pedagógicas; seguidas de interpretação dos dados.

[...] Não dispomos de alguns espaços básicos a execução das oficinas, como por exemplo, quadra de esportes coberta. Laboratórios, auditório etc. (Gestor A).

[...] existem os intermináveis problemas das estruturas físicas, ou seja, espaços específicos para a realização das atividades (Gestor B).

O imprevisto acaba fazendo parte da rotina, em razão de não termos, por exemplo, uma quadra coberta, uma sala para as atividades de Pintura; banheiros sem estrutura e ausência de vestiários etc. (Coordenador A).

A estrutura, em todos os sentidos, não é adequada ao desenvolvimento da educação integral. Muitas das ações dependem da criatividade e capacidade de imprevisto dos monitores [...] (Coordenador B).

[...] mais espaços para abrigar as oficinas [...] (Monitor 1 – A).

A infraestrutura está muito aquém da desejada. Precisamos de salas, quadra com vestiários, refeitório maior e cercado; biblioteca; cercar a horta com materiais mais resistentes; enfim (Monitor 2 – A).

Longe do ideal. São inúmeros [...] problemas estruturais [...] (Monitor 3 – A).

Não. A escola não possui estrutura adequada (espaço físico) para garantir um bom desenvolvimento dos macrocampos [...] (Monitor 5 – A).

[...] não é fácil ter de ficar improvisando salas cada semana; seriam necessários quadra coberta e vestiários, mais salas etc. (Monitor 1 – B).

Para se ter uma ideia, para as práticas esportivas e outras atividades, não temos quadra coberta, apenas uma quadra de areia descoberta (Monitor 2 – B).

Precisaríamos aumentar e cercar o refeitório; construir uma quadra e mais sala para as atividades do Programa, porque as outras já estão ocupadas com as aulas do turno normal (Monitor 3 – B).

Fazemos o que podemos dentro das condições que temos. A estrutura não é das melhores (Monitor 4 – B).

A escola precisa melhorar sua estrutura física para se adequar a educação de tempo integral [...] (Monitor 5 – B).

A estrutura não é boa. Faltam espaços físicos para as oficinas e os que têm não atendem adequadamente as necessidades [...] (Monitor 6 – B).

A primeira subcategoria diz respeito a “Problemas relacionados à estrutura física”. Os argumentos dos participantes da pesquisa revelam a precarização das condições em que se realiza o desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação e apontam para o distanciamento de uma proposta exequível de educação integral. Gestores, coordenadores e monitores dos dois (02) estabelecimentos pesquisados são unânimes ao expor a inadequação ou ausência dos espaços educativos.

Dessa forma, verifica-se que as escolas carecem de infraestrutura básica, pois não dispõem de banheiros e refeitórios adequados, as salas são insuficientes para recepção das oficinas, falta quadra poliesportiva coberta para as atividades físicas. Essa realidade gera grandes entraves ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que suas ações ficam na dependência da criatividade e capacidade de improviso por parte dos educadores, conforme infere-se das falas do coordenador A e monitor 1-B.

Concordamos com a posição de Gadotti (2013) que a escola não é o único local onde se realiza a educação, tão pouco esta tem o monopólio do tempo e do espaço da cultura e do saber. Outros territórios, mediados pela escola, (instituição responsável pela transmissão dos saberes sistematizado), podem trazer grandes contribuições ao ensino e aprendizagem. Porém, o próprio autor assevera:

Os currículos devem passar por uma profunda reforma para que inclua a informalidade da cidade e da cidadania; essas novas experiências não podem prescindir da escola, elas não devem limitar-se a atividades culturais nas ruas e vilas. Sem esquecer que os sistemas de ensino devem dar conta do problema da precariedade dos edifícios escolares, da falta de trabalho em inúmeras escolas deste país. (GADOTTI, 2013, p. 112).

Nessa conjuntura, Blasis (2011, p. 95) mostra-nos que para a efetivação de um currículo numa perspectiva da formação multidimensional:

É preciso ainda considerar as condições nas quais os programas de educação integral são desenvolvidos, levando em conta a qualidade das atividades, das parcerias, das articulações do território, do ambiente físico e da estrutura e pertinência dos itinerários percorridos.

Diante dessa complexidade e, para além da questão curricular, pode-se afirmar que a estrutura arquitetônica da instituição traz uma contribuição relevante para o desenvolvimento da educação integral, contudo, a adequação dos espaços físicos por si só não é suficiente para se produzir efeitos significativos na busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que seja incorporado nesses ambientes outros subsídios indispensáveis às práticas educativas.

A subcategoria B versa sobre os “problemas relacionados a questões didático-pedagógicas”.

[...] dificuldades com o suporte dos materiais pedagógico [...] (Gestor B).

[...] Seria necessário mais materiais [...]. Inclusive não dispomos de internet banda larga para as pesquisas [...] (Monitor 1- A).

[...] seria necessários maiores investimentos [...] formação profissional, [...] e suporte pedagógico (Monitor 4- A).

Falta um laboratório com conexão de internet para auxiliar professores e alunos nas atividades. Temos ainda os problemas com os materiais pedagógicos, pois dificuldades quando os repasses financeiros atrasam (Monitor 5- A).

[...] Faltam cursos preparatórios para o desenvolvimento de um trabalho melhor. [...] (Monitor 6- A).

Digo que está inadequado, pois [...] nem sempre tem os materiais suficientes [...] (Monitor 1- B).

[...] Seria necessário termos uma biblioteca com bastantes opções de leituras; laboratórios de informática e ciências (Monitor 5- B).

Os discursos dos sujeitos da pesquisa das duas instituições investigadas evidenciam uma situação preocupante: carência de suporte didático-pedagógico básico à realização das atividades do Programa.

Nota-se nas falas do gestor e monitores que os investimentos destinados para este fim não dão conta de atender a demanda e, pior ainda, aponta para uma triste realidade: falta de planejamento, uma vez que, além de insuficientes os recursos atrasam trazendo grandes



transtornos à escola e sua gestão, pois impossibilita a resolução de questões mínimas como materiais e formação pedagógica.

Convém destacar nos argumentos dos sujeitos que as instituições não dispõem de laboratórios de ciência e o laboratório de informática ainda não possui conexão de internet banda larga, condição fundamental para o desenvolvimento de ensino e pesquisa no contexto atual de uma sociedade globalizada impulsionada pelos avanços tecnológicos e científicos.

É fato que cada vez mais o mundo vai rompendo suas fronteiras. A quantidade e a velocidade em que informação se processa expandem-se a cada dia. Assim, torna-se imprescindível saber utilizar as diversas formas de tecnologias para construir conhecimento. Além disso, de acordo com Saviani (2015, p. 15): “é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que os tornaram possíveis”.

Nesse sentido, que em mais esse aspecto as instituições se distanciam da educação integral, uma vez que, se não são capazes de garantir nem mesmo o acesso a essas tecnologias como ferramenta didática, como seriam capazes de assegurar a compreensão dos seus processos e fundamentos?

Os recursos didáticos se constituem em uma importante ferramenta aliada ao processo de ensino e aprendizagem, pois é através de materiais concretos que os educandos reproduzem a realidade e avançam no conhecimento. Assim, as escolas precisam se organizar de maneira a proporcionar um suporte adequado à prática pedagógica. É impensável que uma escola na conjuntura atual não disponha de subsídios mínimos como laboratório de ciências e de informática com acesso à internet; material didático pedagógico, lousas, projetores de imagem, livros e jogos pedagógicos, por exemplo.

Contudo, por melhor e mais abundante sejam o suporte de espaços educativos e materiais pedagógicos, nada fará sentido se não houver investimento em formação profissional. Nessa direção é fundamental que a sociedade, profissionais e o poder público observem o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que estabelece:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do Magistério Público [...] VI - condições adequadas de trabalho.

Como se pode observar, o êxito do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação integral, entre outros aspectos, passa necessariamente por investimentos nessas frentes: suporte didático-pedagógico e formação profissional, para que seja possível extrair o

máximo das potencialidades dos educandos por meio das práticas educativas. Porém, essa não é uma tarefa fácil e requer mobilização de todos que veem na educação um caminho para o desenvolvimento humano.

## 5.6 Categoria 6 – Contribuições do Programa Mais Educação

A categoria 6 “Contribuições do Programa Mais Educação”, foi elaborada apoiada no seguinte questionamento: **“Na sua visão, quais as principais contribuições do Programa para a formação dos educandos?”**

As respostas dos sujeitos a esta questão nos encaminhou para a formulação de três (03) subcategorias: A - Participação em atividades diferenciadas; B - Atividades de reforço pedagógico; C - Atividades que promovem a socialização dos educandos.

Em relação à subcategoria “A” Participação em atividades diferenciadas, obtivemos os resultados a seguir descritos:

Oportunidade dos alunos participarem de atividades diferenciadas de aprendizagem (Gestor A).

[...] única oportunidade que o nosso aluno tem de participar de atividades culturais e esportivas [...] (Monitor 1 – A).

[...] acesso a atividades que só é possível na escola, pois na comunidade não tem (Monitor 2 – A).

[...] Valoriza a cultura local ao desenvolver projetos como horta e conscientização ambiental (Monitor 3 – A).

[...] participar de atividades culturais e esportivas [...] (Monitor 3 – B).

[...] Desenvolvimento da concentração, do raciocínio lógico e habilidades em geral através dos jogos (Monitor 4 – B).

[...] fortalecimento emocional dos alunos [...] (Monitor 6 – A).

Os discursos dos participantes da pesquisa referenciados acima assinalam uma realidade que está longe de ser exclusiva: a falta de estrutura, equipamentos e material humano na comunidade onde a escola se situa para as práticas de atividades culturais e esportivas. Essa condição gera, por parte da comunidade escolar, expectativas ao ver na escola uma das raras oportunidades ao desenvolvimento da cultura e lazer.

Sobre esse aspecto, seguimos a posição de Paro (1988, p. 195), quando este coloca que:

Estamos apenas procurando relevar o fato de que tais crianças, além da casa, da rua e da escola, não contam com as aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, com o clube, o teatro, o cinema, as viagens e não contam, acima de tudo, com o tempo para recreação com que podem contar as crianças das camadas privilegiadas [...].

Frente aos desafios da educação pública, atendendo aos objetivos de educar integralmente, é de suma importância que as escolas busquem interagir com a comunidade e seus espaços, porém, para Cavalieri (2010b, p. 8), essa relação de parcerias encontra obstáculos consideráveis:

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam de integração escolar com o seu entorno são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros sócio-educacionais, que possam irrigar a escola e liga-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável.

No entanto, para que as instituições de ensino possam minimizar os impactos das problemáticas das estruturas sociais e equalizar as oportunidades no âmbito escolar, é substancial a ampliação da jornada. Todavia, essa extensão precisa ser oferecida observando os aspectos qualitativos, sob pena de reproduzir as injustiças e exclusão social. É mister que esse tempo a mais seja organizado dentro de condições satisfatórias para que se produzam aprendizagens efetivas e não represente aquilo que Arroyo (2012) chamou de “mais do mesmo tipo de educação”.

Em suma, as falas dos profissionais envolvidos na pesquisa, apesar de todos os obstáculos apontados por eles anteriormente, corroboram a importância das ações do Programa Mais Educação por representar, na maioria das vezes, o único acesso que os alunos têm às atividades diferenciadas como cultura, esporte e lazer. Essas e outras ações, integradas à função primordial da escola de transmitir os conhecimentos científicos, contribuem decisivamente para o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva multidimensional, sendo para tanto urgente, maiores investimentos para resolver os conhecidos entraves da escola pública frente aos objetivos de uma formação plena.

Na Subcategoria B, mostraremos abaixo, que os sujeitos dessa pesquisa percebem as atividades do PME também como reforço pedagógico:

[...] mais tempo na escola reforçando os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do turno oposto (Gestor B).

[...] aprofundamento dos conhecimentos (Coordenador B).

Oportunidade de colocar em prática aquilo que aprendeu na sala de aula normal [...] (Monitor 3 – A)

[...] reforça o conhecimento em atividades práticas de artes, cultura e esporte (Monitor 6 – A).

Ficando o dia inteiro na escola o aluno consegue aprender mais [...] (Monitor 6 - B).

De acordo com as falas dos participantes da pesquisa citadas anteriormente, percebe-se que as ações do Programa Mais Educação são entendidas por eles como uma forma de reforçar e aprofundar os conhecimentos que os educandos já recebiam. No entanto, é importante pontuar que essa visão é limitada se considerarmos que a concepção de educação integral abarca a multidimensionalidade da formação humana. Nesse sentido a proposta de educação integral tem papel muito mais abrangente; não deve focar apenas em reforçar ou aprofundar aquilo que, tradicionalmente, as escolas públicas de tempo parcial têm se ocupado meramente e de maneira deficitária: questões de cunho instrucional (transmissão do conhecimento), sem, muitas das vezes, considerar os condicionantes que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Frente a isso, as instituições, que têm por propósito formar seus educandos numa perspectiva multidimensional, precisam transformar o clima organizacional da escola, envolver a comunidade beneficiada e cobrar do poder público, os investimentos e demais soluções para os problemas que se enraízam na educação oferecida aos menos favorecidos economicamente.

Nesse sentido, a subcategoria “C” tratou de “Atividades que promovem a socialização dos educandos”, conforme podemos acompanhar nos resultados abaixo:

[...] contribui com a socialização dos alunos. Levando-os a novos conhecimentos, além de compreender e a valorizar as diferenças (Coordenador A).

[...] Favorece a socialização [...] (Coordenador B).

[...] aprendem de forma lúdica e aprendem a conviver com as diferenças (Monitor 1 – B).

Socialização e oportunidades de aprender coisas novas que não seria possível em apenas um horário [...] (Monitor 4 – A).

[...] interação entre alunos e professor/alunos [...] (Monitor 5 – A).

A socialização [...] (Monitor 2 – B).

[...] chances de participar de atividades interativas e práticas que ajudam na aquisição do conhecimento e na socialização dos educandos (Monitor 5 – B).

[...] interagir com os colegas (Monitor 6 – B).

É explícita nas vozes dos sujeitos a contribuição das ações do Programa para questão da socialização. Destarte, para além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a abertura de espaços para promoção da saúde, cultura, conscientização ambiental, esporte e lazer, entre outros, favorece ao desenvolvimento integral do educando. Essa interação quando conduzida por profissionais qualificados, em tempos e espaços adequados, traz relevante contribuição para o processo educativo. Tal concepção beneficia, entre outros aspectos, o bom relacionamento entre os alunos e estes com os profissionais.

Em síntese, a escola não é o único espaço de socialização, no entanto esta pode e deve constituir-se em uma das funções da escola já que esse aspecto beneficiará o trabalho pedagógico.

## 5.7 Categoria 7 – Desafios encontrados para a execução do Programa

A pergunta de número 7 objetivou verificar **quais os desafios encontrados para o desenvolvimento das ações do Programa**. Embasado neste questionamento elegeu-se como categoria “Desafios encontrados para execução do programa”, que à luz da similaridade dos discursos dos participantes da pesquisa nos conduziu às subcategorias:

A - Recursos insuficientes para as ações do Programa; B - Estrutura física e didático-pedagógica deficitárias; C - Ausência de formação/ capacitação profissional; D - Desarticulação entre oficinas e disciplinas afins; E - Participação insatisfatória da comunidade escolar nas ações da escola.

Ressalta-se que, ao dar voz aos sujeitos acerca das problemáticas enfrentadas, muitos dos obstáculos, já anteriormente citados pelos participantes e analisados, foram reforçados na presente categoria conforme se segue.

Passemos à análise da subcategoria A que trata de “Recursos insuficientes para as ações do Programa”.

[...] um dos grandes desafios para os gestores é o financiamento, uma vez que os recursos destinados pelo Governo Federal para esse fim são insuficientes, além dos repasses na maioria das vezes terem atrasos. Compromete até o pagamento dos monitores que já é um valor extremamente baixo [...] (Gestor A).

[...] os recursos são insuficientes, e isso compromete a qualidade e a quantidade dos materiais pedagógicos, em muitas vezes, a merenda precisa ser complementada com outros recursos. Os monitores que ganham menos que R\$ 600,00 por mês, ainda não recebem em dia, em razão dos atrasos dos repasses [...] (Gestor B).

[...] os recursos para esse fim é irrisório [...] (Coordenador A).

É preciso fazer ‘malabarismo’ para manter o programa funcionando minimamente. Os repasses federais que já são poucos, ainda atrasam, acarretando dificuldades para as escolas que contraem dívidas com os fornecedores e ainda não conseguem pagar em dia seus monitores [...] (Coordenador B).

[...] valor muito baixo por hora aula e ainda atrasos [...] (Monitor 5 – A).

Seriam necessários maiores investimentos [...] (Monitor 3 – B).

Depreende-se das falas dos gestores, coordenadores e monitores acima destacadas que os recursos destinados à operacionalização do “Mais Educação” estão muito aquém do necessário para atender a demanda, pois, para esses sujeitos seria preciso elevar os investimentos e melhorar o planejamento, ajustando o cronograma dos repasses, de modo a honrar os compromissos com o pagamento dos profissionais contratados, além de prover a organização dos espaços e materiais fundamentais à execução do Programa.

Destacam-se nas vozes dos participantes da pesquisa alguns aspectos preocupantes em razão da insuficiência do financiamento e atraso nos repasses para este fim, que acarretam em improvisos e endividamento das instituições.

Melhorar substancialmente a qualidade da educação passa necessariamente por resolver questões historicamente precarizadas, sobretudo, no que se refere ao ensino público brasileiro.

Nessa direção Saviani (2015, p. 148) defende que:

[...] É necessário aumentar significativamente e de forma imediata os recursos destinados à educação. Ampliar significativamente implica elevar de maneira

substantiva o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) investido na educação. [...] fazendo isso de forma permanente por um período relativamente longo até zerar o déficit histórico que o país tem com a educação [...].

Tomando as considerações do autor acima, é imprescindível que educadores, técnicos, sociedade e poder público ampliem o debate a respeito da urgência de maximizar e aperfeiçoar os recursos aplicados em educação. Sobre essa temática Mamede (2012, p. 236) alerta para um ponto relevante quando afirma:

Mesmo que possamos trazer exemplos que, circunstancialmente por motivos diversos, mostrem que a educação integral pode ser feita com pouco, com insuficientes recursos, não passaremos de exemplos isolados. Se não houver realmente significativos investimentos e mecanismos legais para tal, de modo a conquistar e abranger um amplo número de escolas que avancem perante o que hoje marca a precariedade da escola pública brasileira.

Ressalta-se que não basta elevar os recursos em educação; é preciso planejamento para equilibrar os investimentos naquilo que é objetivo final: a oferta de uma formação de qualidade, integral.

Assim, de acordo com Gadotti (1995, p. 297):

Um dos maiores obstáculos [...] encontra-se na distribuição dos próprios recursos financeiros, que privilegiam as máquinas administrativas, [...] em detrimento das atividades-fim, [...] em muitos casos, a pesada burocracia educacional tem dificultado a própria expansão das oportunidades educacionais.

Frente ao exposto, torna-se imperativo a ampliação dos recursos à educação, além disso, é preciso eleger prioridades considerando os objetivos educacionais e a realidade de cada região ou instituição. Entretanto, esta condição apenas será possível se a comunidade escolar e a sociedade em geral abraçarem o projeto da escola e essa participação ser efetiva o suficiente para reforçar a sua autonomia.

Ainda acerca dos “desafios encontrados para a execução do programa”, as falas dos sujeitos da pesquisa apontaram para uma problemática recorrente na maioria das escolas públicas brasileiras, conforme podemos verificar na subcategoria B intitulada “Estrutura física e didático-pedagógica deficitárias”:

[...] A estrutura física da escola é outra problemática [...] (Gestor A).

[...] Em termos de estrutura, não dispomos de alguns espaços adequados para a execução satisfatória das oficinas [...] (Gestor B).

Falta de laboratório de informática conectado à internet; Espaço físico e atraso na chegada dos materiais necessários à realização das oficinas [...] (Monitor 1 – A).

[...] Falta de uma quadra coberta e de laboratórios [...] (Monitor 2 – A).

Seriam necessários maiores investimentos na estrutura da escola com mais salas para atender as oficinas; Laboratórios de ciências e informática com internet (Monitor 3 – A)

[...] Deveria ter melhoria das estruturas físicas e suporte pedagógico [...] (Monitor 4 – A).

Falta de internet na escola [...] e ainda atrasos; estrutura física insuficiente [...] (Monitor 5 – A).

A falta de estrutura física é o maior obstáculo, pois tem de ter muito improvisado [...] (Monitor 6 – A).

[...] melhorar a estrutura física da escola [...] (Monitor 2 – B).

Para os alunos ficarem o dia todo na escola seria importante que a gente tivesse banheiros e vestiários adequados; refeitório maior [...] (Monitor 3 – B).

Estrutura fraca da escola, além de não ter também algum local propício na comunidade local (Monitor 4 – B).

Falta de uma quadra coberta [...] (Monitor 5 – B).

Falta de espaço adequado para que o Programa esteja em bom desenvolvimento, para que a escola consiga aumentar a participação dos alunos (Monitor 6 – B).

Os discursos dos participantes da pesquisa, que integram os profissionais responsáveis pela execução do Programa Mais Educação nas duas unidades de ensino pesquisadas, demonstram que as instituições acompanham grande parte das escolas públicas e seus conhecidos e persistentes problemas estruturais. Fica evidente a ausência de espaços equipamentos e outros materiais para subsidiarem as atividades pedagógicas.

Ora, uma escola que tem por objetivo a promoção da educação integral precisa ocupar-se não apenas em ampliar o tempo em que o aluno permanece na escola. Obviamente que essa



extensão é importante, antes, porém, é imprescindível proporcionar espaços (estruturas) adequados. Se o aluno passará mais tempo na escola, tem de ser resolvidas questões básicas como: refeitório, banheiros e vestiários, considerando que fará refeições na escola e necessitará também de higiene pessoal, além de local para descanso.

A oferta da educação integral exige a superação do imprevisto e da sorte que tem sido relegada, em muitas vezes, a educação na escola pública. A falta de sala ou espaços para a realização das oficinas, como atividades esportivas, por exemplo, trazem grandes obstáculos, a citar a ausência de uma quadra coberta inviabilizando sua efetivação em dias de chuva ou sob sol forte em determinados horários.

Logo, é urgente, de acordo com Arroyo (2012, p. 44): “[...] Dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos [...]”. Na perspectiva de melhorias estruturais, Moll (2012, p. 140) apresenta uma visão otimista quando afirma que:

As demandas em termos de cozinha, refeitório, banheiro com chuveiro, quadras esportivas e salas temáticas específicas para as atividades culturais no campo da leitura, da música, do teatro, do cinema, da dança e tantas outras possíveis nesse alargamento de horizontes formativos, tão presentes tanto no Projeto das Escolas Parque como na dos CIEPs, serão pouco a pouco atendidas na mesma medida da consolidação da política de educação integral que deverá constituir um novo padrão construtivo para as instituições educacionais.

No entanto, (re) estruturação dos espaços escolares depende de questões financeiras, razão que traz insegurança sobre o futuro, uma vez que, em períodos de crise econômica ocorre a queda da arrecadação e conseqüentemente corte nas verbas destinadas aos investimentos tão necessários, sem contar os problemas da má gestão e corrupção, realidade constante que cria entraves às políticas sérias e socialmente comprometidas.

Para além da estrutura física (biblioteca, laboratórios, etc.), é pressuroso que esses espaços sejam contemplados com equipamentos e outros materiais didáticos e pedagógicos fundamentais à prática educativa uma vez que em consonância com Gadotti (2013, p. 53): “o aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam”.

Assim, infere-se que a pesquisa é condição valorosa ao desenvolvimento da aprendizagem. E é nesses termos que cabe a seguinte reflexão: como desenvolver uma formação integral sem que o docente e educandos tenham acesso aos instrumentos de pesquisa? Como pesquisar sem uma biblioteca com acervo qualificado, ou mesmo sem laboratório de informática, sem conexão com a internet? Essas e outras questões devem ocupar o centro das preocupações quando se quer pensar a promoção da educação integral.

A subcategoria “C” diz respeito à “Ausência de Formação/capacitação profissional”, extraída a partir da repetição dos discursos dos sujeitos que integram universo desta pesquisa.

Temos dificuldade para encontrar profissionais que tenham formação na área ou determinadas habilidades para trabalhar as oficinas [...] ausência de cursos de capacitação para os profissionais atuarem no Programa [...] (Coordenador A).

Poderia ter algum curso para os monitores [...] (Monitor 4 – A).

[...] falta de cursos de capacitação profissional (Monitor 5 – A).

[...] Seria muito importante que tivesse cursos de treinamento para trabalhar de forma mais dinâmica [...] (Monitor 2 – B).

Considerando o questionamento acerca das dificuldades encontradas para a execução do Programa, o tema formação profissional figurou-se espontaneamente como uma das problemáticas centrais.

Percebemos na fala do Coordenador A os desafios para encontrar profissionais com capacitação ou habilidades para se trabalhar as oficinas escolhidas; e na fala dos monitores, infere-se que, depois de contratados também não lhes são oferecidos cursos de formação ou atualização profissional.

Para não incorrer em risco do distanciamento de uma proposta de educação integral, não se pode perder de vista questões que envolvam a qualificação e a profissionalização dos envolvidos no processo educativo. É fundamental garantir formação e condições necessárias para o sucesso de ensino e aprendizagem. Ao tratar do fazer docente Gadotti (2013, p. 98) defende que:

O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência.

Sabe-se que, muitas vezes, educadores são subcontratados e enfrentam condições degradantes no exercício da profissão pela falta de estrutura didático-pedagógica e ausência de capacitação; sobrevivem com salários indignos e, grande parte desempenha suas funções em duas ou mais escolas, inclusive complementam suas cargas horárias fora de suas áreas de conhecimento.

Nessa conjuntura, Saviani (2015, p. 150) liga a qualidade da formação docente às condições em que se realiza o exercício do magistério.

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se ensino se realize em situação difícil e remuneração pouco compensadora, [...] os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que refletirá negativamente em seu desempenho.

Nesses termos, as universidades e os institutos de formação docente não conseguem atrair para licenciaturas jovens que são seduzidos por carreiras mais atrativas economicamente. E os que optam pelo magistério, ao iniciarem na profissão, se deparam com as lacunas existentes entre a teoria vista na academia e a prática educativa nas escolas.

No horizonte de superarmos o cenário discutido anteriormente, nos apoiamos em Moll (2012, p. 142) ao defender a importância de se:

[...] construir redes horizontais de formação que interliguem sistemas de ensino, escolas e universidades, superando a tradição iluminista a partir da qual teoria e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade das demandas das escolas em seus contextos.

A formação inicial e continuada deve sempre ocupar a posição central no debate na perspectiva da educação integral. Frente a isso, torna-se imprescindível que as instituições formadoras dos profissionais em educação se aproximem das escolas e de suas realidades a fim de promover possíveis intervenções.

Diante dessa realidade, essas parcerias devem favorecer a formação de base e atualizações que contemplem aspectos para além do domínio do conteúdo, dos métodos e técnicas de ensino, para que este seja sensível às condições que beneficiam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Ao ampliar esse debate, Gadotti (1995, p. 89) coloca que:

É preciso que tornemos os cursos de formação de educadores verdadeiros laboratórios de análises da realidade que vivemos e não apenas local, mas a nacional e internacional, pois, vivemos a era da aldeia global com muito mais razão do que no passado, podemos hoje dizer que tudo se liga a tudo.

Tal realidade justifica a condição de aprendente do professor, em outras palavras, a necessidade que se associa a profissão de estar em constante atualização, na busca por novas

informações e, conseqüentemente, construindo conhecimentos, devendo estar sempre atento ao surgimento de novos métodos e técnicas que irão favorecer a sua prática.

Por isso, no tocante à condução do processo de ensino e aprendizagem, Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 54) asseveram que: “[...] é conveniente pensar que estes devem ser profissionais da educação, visto que possuem formação para desempenhar um trabalho pedagógico e didático na escola”. Contudo, como vimos em autores que embasam este estudo Gadotti (2013), Moll (2012), Arroyo (2012) dentre outros, a educação integral se ocupa da formação para além do intelectual, considerando que o desenvolvimento deve ser multidimensional, valorizando todas as potencialidades do indivíduo, como física, afetiva, artística etc.

Desse modo, com as novas demandas sociais, a universalização do ensino, a escola amplia suas funções e deve encontrar nas parcerias com órgãos, entidades e sociedade em geral um caminho viável para o cumprimento de seus objetivos.

Nessa direção, de acordo com Blasis (2011, p. 25), deve-se considerar que:

[...] uma política efetiva de educação integral não se traduz apenas em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecida aos futuros cidadãos.

Nesta perspectiva contemporânea de educação integral, a escola se abre para a comunidade e a novos espaços em que outros atores podem prestar relevante contribuição ao processo educativo no âmbito da educação formal, muito embora seja fundamental, na organização de uma proposta de educação integral em jornada expandida, observar o que sustentam Paiva Azevedo e Coelho (2014, p.54):

Outros especialistas não existentes no espaço formal do ensino também podem ofertar atividades para os alunos, desde que esta possibilidade seja acompanhada pelo professor e presente no projeto pedagógico da escola.

Por isso, é imprescindível se pensar na articulação desses agentes educativos sob pena de fragmentação do currículo, assim como também deve ser providencial a formação para todos esses profissionais.

Nesse cenário, torna-se imperativo que, entre outras questões a formação inicial e continuada e suas intencionalidades estejam explícitas no projeto político pedagógico das instituições, por constituir-se como espaço formal e privilegiado para essas e outras discussões.

A subcategoria “D” versa sobre “Desarticulação entre oficinas e disciplinas afins”.

[...] falta de articulação entre as oficinas e disciplinas comuns [...] (Monitor 4 – A).

Seria importante se tivesse uma aproximação e planejamento junto com o professor da disciplina e o monitor [...] (Monitor 2 – B).

[...] as oficinas poderiam ser trabalhadas em parceria com o professor da disciplina afim [...] (Monitor 5 – B).

Constata-se nos argumentos dos monitores acima referenciados que as oficinas trabalhadas não estão articuladas com as disciplinas ofertadas no currículo comum. Os próprios monitores acusam a necessidade eficaz dessa parceria com os docentes para o desenvolvimento de suas ações.

Com base na literatura utilizada nesta pesquisa, a articulação entre os conhecimentos teóricos que os educandos devem ter acesso nas salas de aula e as oficinas que têm esse caráter prático, presta relevante contribuição para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Sendo inescusável promover a aproximação entre professor e monitores com fito em articular e reforçar suas práticas.

Concordamos com o entendimento de Gadotti (2013, p. 99) quando nos assegura que:

[...] não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada criada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico cultural etc. [...].

Apesar dessas articulações serem fundamentais para superar a fragmentação curricular, transformar a realidade não é tarefa fácil dado que esbarra em questões complexas que precisam ser resolvidas sobre vínculos profissionais, tempos e espaços educativos.

A esse respeito, Giolo (2012, p. 102) argumenta:

Aluno de tempo integral, professor de tempo integral e espaço escolar adequado são condições necessárias para que outros sujeitos do ensino possam, sem descompasso, agregar-se à escola: monitores (especialmente, na condição de estagiários) e outros agentes externos (líderes culturais, cientistas atletas, palestrantes de todo tipo etc.).

Contudo, não é produtivo simplesmente abrir as portas da escola para colaboração desses novos sujeitos no processo educativo sem que se promova mudanças em sua organização de maneira a articular novos saberes com aquilo que é específico da escola: o saber científico e sistematizado.

Outro fator a ser considerado relaciona-se com a questão do turno x contraturno, que na perspectiva da educação integral, segundo Moll (2012, p. 141): [...] inscreve-se o desafio de superar paralelismo [...] fazer interagir o que pode parecer ‘dois currículos’.

Nessa mesma linha de raciocínio, Tittom e Pacheco (2012, p.150) afirmam serem condições primordiais: “[...] superar dicotomias presentes no currículo escolar, tais como formal/não formal, curricular/extra-curricular, turno/contraturno, sério/alegre [...]”.

Diante do exposto, torna-se necessário uma reconfiguração dos tempos e espaços escolares, a partir da mudança de sua cultura organizacional, que tradicionalmente se primou por um currículo fechado e ao mesmo tempo fragmentado, sendo fundamental, portanto, de acordo com Tittom e Pacheco (2012, p. 153), a operacionalização de um:

[...] projeto educativo mais amplo e articulado [...] no qual também se espera superar o paralelismo de suas ações, a hierarquização e a fragmentação dos saberes e o monopólio do professor no lugar de educador.

Pode-se afirmar que a separação do currículo em turnos e não havendo a inter-relação ou complementação dos mesmos, faz naturalmente com que o discente privilegie as atividades que considera mais dinâmicas e atrativas, desvalorizando as demais, não tendo a percepção da importância dessa articulação para a construção do conhecimento.

Nesse processo, é fundamental reconhecer a importância de todos os profissionais de educação e demais agentes, inclusive externos à escola, para a promoção da educação integral e em tempo integral, muito embora se destaque a presença do professor e seus conhecimentos didáticos e pedagógicos como sendo o mediador central de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Finalizando a categoria que trata dos apontamentos das “Dificuldades encontradas para a execução do Programa”, dado a unidade nos discursos dos sujeitos abaixo referenciados, tornou-se possível a criação da subcategoria “E” “Participação insatisfatória da comunidade escolar nas ações da escola”.

[...] resistência em relação à participação da comunidade escolar [...] (Monitor 1 – A).

[...] a participação dos pais e comunidade na escola é muito pouca (Monitor 2 – A).

[...] dificuldades de mobilizar toda a comunidade, pois a maioria trabalha na agropecuária e mora longe (Monitor 4 – A).

[...] pouca participação dos pais (Monitor 6 – A).

[...] encontrar forma de mobilizar a comunidade nas ações da escola (Monitor 2 – B).

As falas desses monitores apontam para uma questão fundamental e decisiva no âmbito da educação, sobretudo quando se objetiva uma formação integral: a participação das comunidades nas ações e decisões da escola.

Nesse aspecto, tais argumentos evidenciam que os estabelecimentos de ensino pesquisados não contam com a participação efetiva da comunidade escolar, especialmente os pais ou responsáveis.

Há consenso de que a mobilização comunitária representa um dos grandes desafios da escola pública de maneira geral, principalmente nas regiões mais carentes como as periferias das cidades ou no meio rural, conforme fica explícito no argumento do monitor 4 – A, quando cita o trabalho na agropecuária e a distância da casa até escola.

A respeito dessa participação, concordamos com o posicionamento de Gadotti (2013). Ao defender que não se pode entender a educação integral sem o engajamento coletivo da população envolvida e beneficiada. Para o autor, a mobilização pressupõe a adesão da população.

Apesar de todas as adversidades que dificultam a participação da comunidade escolar, é imprescindível que as instituições de ensino criem mecanismos e estratégias visando ampliar a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Assim, vale ressaltar que, em contextos democráticos e inclusivos preconizados pela educação integral, não cabe simplesmente participar, ouvir. É preciso instituir canais que segurem também o poder de decisão a todos os segmentos que compõem a escola por meio, por exemplo, da efetivação de conselhos atuantes.

Em síntese, diante das discussões apresentadas em nossa análise, os desafios para a promoção de uma formação em suas múltiplas dimensões, vão muito além da jornada ampliada. Partindo dessa compreensão evidencia-se que mais tempo é necessário, porém concordamos com a crítica de Arroyo (2012, p. 33) acerca da organização dos sistemas de ensino e da educação escolar. O autor defende que “[...] uma forma de perder o seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola ou mais um turno - turno extra - ou mais educação do mesmo tipo de educação”.

Nessa perspectiva, a promoção da educação integral exige a urgente superação dos improvisos, das medidas paliativas a que tem se submetido, muitas das vezes, nossas escolas.

Encontramos na literatura que embasa este estudo, em autores como Gadotti (2013); Moll (2012); Paiva, Azevedo e Coelho (2014) entre outros, o pensamento consensual de que educação integral e educação de tempo integral não se tratam da mesma coisa, apesar de ambas se inter-relacionarem. Nessa direção, a jornada ampliada consiste em uma estratégia que deve ter como foco a formação do sujeito em sua totalidade.

Em suma, torna-se imperativo a necessidade de se reconfigurar o tempo e os espaços, bem como o currículo escolar de maneira geral, no intuito de minimizar as lacunas que criam obstáculos ao processo educativo na promoção de uma educação com qualidade pessoal e consequentemente social.

A realização desta pesquisa nas escolas apontou que a execução do Programa Mais Educação na perspectiva da educação integral apresenta muito mais distanciamentos do que aproximações: aproxima-se da educação integral ao ampliar o tempo de aprendizagem, oportunizando atividades diferenciadas na direção da multidimensionalidade, buscando promover ainda a interação e socialização dos educandos. Distancia-se da educação integral à medida que as atividades desenvolvidas não acontecem dentro das condições ideais preconizadas por esta concepção de educação, comprometendo dessa forma a qualidade das ações e consequentemente dificultando o alcance do objetivo de educar integralmente. Nesse sentido, pode-se afirmar que as questões deficitárias que envolvem a estrutura física e pedagógica, como também a formação profissional cria obstáculos à promoção de uma formação potencialmente plena.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa forneceu-nos elementos fundantes para pensarmos o desenvolvimento de um currículo escolar pleno na perspectiva da educação integral em regime de jornada ampliada. O referencial teórico que embasou esta investigação aprofundou nosso conhecimento acerca da temática e apontou para os desafios e as contribuições no que concerne a oferta deste modelo de formação. Nesse sentido, a pesquisa empírica nos conduziu à análise das aproximações e dos distanciamentos das ações desenvolvidas dentro do Programa Mais Educação no meio rural do município de Monte Negro – RO em relação à concepção, princípios e pressupostos preconizados pela educação integral em conformidade com a literatura que fundamentou este estudo.

Como vimos, a educação integral busca dar conta de uma formação plena do indivíduo, abrangendo um conjunto de aspectos para além do desenvolvimento das capacidades intelecto-cognitivas; tem por pressuposto a busca por uma formação multidimensional, isto quer dizer que engloba habilidades e princípios éticos, físicos, artísticos, entre outros aspectos. Tais definições de educação integral possibilitou-nos uma clara diferenciação da educação de tempo integral que, para muitos, ainda têm causado certa ambiguidade.

Nessa dimensão, compreendemos que a educação integral e educação de tempo integral não se confundem, mas se complementam. A ampliação do tempo pode ser considerada uma estratégia decisiva para o alcance dos objetivos de uma formação efetivamente plena, integral e integradora. Nesse contexto, a educação integral transcende os muros da Escola (muito embora seja esta, lócus fundamental e privilegiado na construção do saber sistematizado), por essa razão concordamos que a educação se dá em toda parte e o tempo todo, sendo, portanto, um processo e não simplesmente um produto finito. E é dessa maneira que outros espaços, assim como outros agentes comunitários podem complementar e contribuir com as instituições de educação formal no alcance de seus objetivos de educar integralmente. Obviamente, todas as experiências e caminhos percorridos nessa perspectiva precisam ser mediados pela instituição escolar, planejados minuciosamente segundo determinados objetivos, princípios estes que definem e constituem a natureza específica do processo de escolarização.

Os resultados da pesquisa empírica demonstraram que a maioria dos envolvidos nas ações do Programa Mais Educação nas instituições investigadas compreende a concepção de educação integral em consonância com a teoria que fundamenta este estudo, isto é, formação plena, completa, multidimensional. Muito embora, destaca-se que, alguns participantes da pesquisa entendem a educação integral como sendo um programa, projeto ou meramente a

extensão do tempo na escola, distanciando-se, deste modo, da real definição desse tipo de formação.

Restou evidenciado que a execução do Programa Mais Educação nas instituições investigadas presta relevantes contribuições à comunidade escolar, principalmente ao aluno, maior beneficiado, que tem oportunidade de participar de ações educativas, culturais e recreativas, que, por vezes, só encontra na escola. Essas atividades buscam ir além do conteúdo teórico visto nas salas de aula dentro do currículo comum. Para tanto, o educando permanece sob a responsabilidade da escola por mais tempo, elevando - em tese - as possibilidades para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Entre as principais contribuições do desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação, apontadas pelos participantes da pesquisa, destaca-se a oportunidade de participação em atividades diferenciadas que favorecem o desenvolvimento multidimensional, além de promover a socialização dos educandos. Posto isto, ressaltamos que, a nosso ver, esse aspecto do nosso objeto de investigação, representa o ponto central das aproximações com os pressupostos da educação integral.

No entanto, reafirmamos nosso entendimento, em consonância com nosso quadro teórico que, apenas a extensão do tempo de nenhuma maneira garante uma formação completa, sendo, portanto, necessário assegurar um conjunto de ações que são estratégicas para oferta da educação integral.

Esta pesquisa nos permite afirmar que, apesar de apontadas pelos sujeitos, contribuições que aproximam dos pressupostos de uma formação plena, identificou-se elementos decisivos que afastam a execução do Programa Mais Educação nas escolas públicas rurais da rede municipal de Monte Negro – RO, de uma proposta que atenda satisfatoriamente ao desenvolvimento do currículo na perspectiva da educação integral.

No tocante ao financiamento, evidenciou-se que os recursos, além dos constantes atrasos, estão distantes do necessário para manter minimamente o funcionamento das ações do Programa, sem contar que os monitores são mal remunerados e os materiais pedagógicos insuficientes.

No que diz respeito à estrutura física, ficou demonstrado, em nossas observações e nos relatos dos sujeitos que executam o Programa, a falta de espaços para abrigar as oficinas; inadequações de refeitório, banheiros e vestiários; ausência de quadra coberta para a prática esportiva, etc. Porém concordamos que outros espaços, além dos muros da escola, podem ser utilizados e contribuir com as atividades, muito embora esbarra-se em outro problema também

presente nos discursos dos participantes da pesquisa: falta estrutura dessa natureza também no entorno da escola, na comunidade em que as instituições investigadas se inserem.

Defendemos que, pensar um currículo que objetiva a formação plena requer necessariamente a reflexão acerca da formação e profissionalização dos agentes que conduzem o processo ensino-aprendizagem. Também no que tange esse aspecto verificou-se o distanciamento dos pressupostos da educação integral, considerando que esta concepção encontra na formação dos profissionais um de seus pilares: não tem sido ofertado cursos de capacitação para gestores, coordenadores ou monitores. Destaca-se ainda, conforme o próprio Manual do Programa Mais Educação que, em relação à formação inicial são admitidos para monitores das oficinas qualquer membro da comunidade que tenha reconhecida habilidade para desenvolver alguma atividade oferecida pelo programa, ficando evidente que não há acompanhamento de um professor habilitado na área do conhecimento ou áreas afins na realização das atividades propostas.

Esse afastamento em relação à educação integral se aprofunda quando analisada outra questão basilar: desarticulação entre oficina e áreas do conhecimento afins. Dessa forma, comprovou-se por meio da pesquisa que o monitor que trabalha, por exemplo, com teatro, não dialoga e/ou planeja junto ao professor de artes; ou o professor de futebol junto ao docente de educação física, não ocorrendo uma vinculação ou complementação dessas oficinas com as áreas do núcleo comum, contribuindo na direção da fragmentação curricular que se dicotomiza em dois turnos.

Por fim, porém igualmente relevante, falta um canal de participação da comunidade escolar, em especial pais ou responsáveis, que ainda em razão do trabalho na agropecuária, bem como das distâncias das linhas rurais (cujo transporte dos educandos é realizado por ônibus escolar) não favorece a participação satisfatória nas decisões que direcionam as ações da escola, por exemplo, na construção coletiva do projeto político pedagógico institucional.

Em síntese, pode-se afirmar que, por meio da realização dessa pesquisa, tornou-se possível aprofundar o conhecimento teórico acerca da concepção de educação integral e seus princípios e pressupostos, trazendo à luz os aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um currículo na perspectiva de uma formação plena.

As conclusões preliminares desta pesquisa apontam que os distanciamentos têm se sobreposto em relação às aproximações de uma proposta de educação integral. Nessa dimensão, as lacunas apresentadas na operacionalização do Programa Mais Educação na rede pública municipal de Monte Negro – RO, certificaram um longo caminho ainda a ser percorrido na busca pela qualidade da educação. Diante disso, na conjuntura dos debates a respeito da

educação integral é imprescindível mobilizar a sociedade de modo a reivindicar do poder público e dos sistemas de ensino a viabilização de políticas públicas educacionais planejadas, exequíveis e coerentes que, de fato e de direito, assegurem uma formação integral, capaz de permitir a ascensão do indivíduo, em especial das classes menos favorecidas economicamente.

Concluimos defendendo que não se pode mais permitir medidas paliativas ou provisórias, sobretudo em termos educativos. Nessa perspectiva, não basta criar programas ou projetos em gabinetes sem a efetiva participação da comunidade escolar, desconsiderando as realidades regionais e peculiaridades locais. Antes de ofertar quaisquer ações faz-se necessário ouvir os envolvidos diretamente no processo, além de procurar equacionar as problemáticas que dificultam a operacionalização de questões básicas as quais trazem prejuízos incalculáveis ao cumprimento dos objetivos educacionais, visto que a superação dos distanciamentos abordados apenas será uma realidade se ocorrer investimento maciço em educação, elevando-a, por conseguinte, a patamares significativos, retirando o Brasil do ranking do atraso educacional ao qual tem sido secularmente relegado.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1983). **Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-espacos de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 – Brasil, 2011.

BLASIS, Eloisa et al. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Texto Constitucional de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, out. 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília: Casa Civil, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em: 02 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gestão intersetorial no território**. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Ed. extra. Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral** – exercício de 2014. Brasília: MEC, 2014

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/pde>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Série Mais Educação. **Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. Brasília – DF: MEC/Secad, 2009d.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, n. 02, 2006, p. 7-11.

CAVALIERE, Ana Maria. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. Anpae, Portugal, n. 9, 2010b.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **História(s) da Educação Integral**. Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 83-96.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. 2000. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3395#page/2/mode/1up>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: PEY, M. O. (Org.). **Educação Libertária**. Rio de Janeiro, Florianópolis: Achiamé, Movimento, 1996.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUVEIA, Aparecida Joly. As Ciências Sociais e a Pesquisa sobre Educação. **Tempo Social: Revista de Sociologia**. São Paulo: USP, v. 1, n. 1, 1989.

GUARÁ, Maria Ferreira Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**. São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JIMENEZ, Susana; MENDES, Maria das Dores; RABELO, Jackline. **Universalização da educação básica e reprodução do capital**: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. **Cadernos de Educação**. UFPel. Pelotas - RS. 2007

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho Pedagógico: da Formação à Unitariedade Possível. In: AGUIAR, M. A. S. FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas. São Paulo: Papirus, 2002.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 235-245.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich; **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau.** São Paulo: 1994.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP, 2009a, p. 53-68.

\_\_\_\_\_. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidades de um olhar inovador. In: **Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral Dilemas e Perspectivas.** Espírito Santo. 2015.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTE NEGRO - RO. **Plano Municipal de Educação - PME/RO,** Lei nº 637/GAB/PMMN/ 2015.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral:** da concepção à prática. VI seminário da Redestrado - regulação educacional e trabalho docente. 6 e 7 de setembro 25 de 2006. Biblioteca virtual. Acesso em: 16 maio 2017.

NUNES, Clarisse. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. **Revista Em Aberto,** Brasília: MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014, p. 47-58.

PARO, Vitor. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. In: PARO, Vitor (org.). **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Educação infantil em jornada de tempo integral dilemas e perspectivas.** Espírito Santo: EDUFES, 2015. cap. 4, p. 127-160.

Portal de Notícias da Globo. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Portal Gestão Escolar. **O que muda no Novo Mais Educação.** Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao.>>. Acesso em: 01 set. 2017.



Portal IDEB/INEP. **Resultado Brasil**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

Portal da Secretaria Estadual de Sergipe. **Orientação do Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/portais/maiseducacao/orientacao.asp>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Releitura da concepção de educação integral dos cieps: para além das caricaturas ideológicas**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **História do tempo e tempo da História**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEMED. Secretaria Municipal de Gestão em Educação Monte Negro – RO. **Projeto Político Pedagógico da Escola A**. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Gestão em Educação Monte Negro – RO. **Projeto Político Pedagógico da Escola B**. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de. Mais Tempo na Escola. Desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo. (ES). In: **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ. 1994. (Original publicado em 1957).

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação**: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



**Fundação Universidade Federal de Rondônia**  
**Núcleo de Ciências Humanas**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação**  
**Mestrado Acadêmico em Educação**



Prezado(a)  
 Professor(a) [    ]  
 Coordenador(a) [    ]  
 Diretor(a) [    ]

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de Professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver um estudo voltado à temática da Educação Integral na qual será realizada uma análise do Programa Mais Educação do Governo Federal. Considerando que vossa senhoria integra a Equipe que desenvolve as ações do referido Programa na sua Unidade Escolar, estamos lhe convidando para participar da realização da pesquisa, ao mesmo tempo em que exponho a presente carta de consentimento.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumento de coleta de dados. A presente investigação tem por objetivo geral *analisar as aproximações e distanciamentos da Educação Integral e Educação de tempo integral da realidade presente na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos (rurais) do município de Monte Negro – RO.*

Para tanto, em cumprimento ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da pesquisa com seres humanos, solicito seu consentimento, a fim de responder ao questionário que segue anexo.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na expectativa de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

**Isac Rocha da Silva**  
**Mestrando em Educação**  
**Isac\_rocha\_@hotmail.com**  
**(69) 9-92650975**

**Profa. Dra. Rosângela de Fátima C. França**  
**Orientadora**  
**6rosangela@gmail.com**

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa “*Educação Integral e Educação de Tempo Integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de monte Negro – RO.*”, e decido por livre espontânea vontade de participar dessa pesquisa, por meio da concessão de meu questionário.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

**APÊNDICE B - Questionário Perfil dos Sujeitos**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**Questionário Perfil dos sujeitos**

**Nome da Escola:**

<b>Nome do Profissional</b>	
<b>Idade</b>	
<b>Sexo</b>	
<b>Formação</b>	
<b>Atividade no PME</b>	
<b>Vínculo empregatício e C.H</b>	
<b>Tempo de trabalho na educação</b>	
<b>Tempo de trabalho na instituição</b>	
<b>Quantidade de instituições em que atua</b>	

**Obs:** A identidade dos sujeitos e instituições será preservada na redação da pesquisa. Os nomes das escolas, bem como dos participantes serão substituídos por identificação como nos exemplos: Escola A; Gestor A; Coordenador B; Monitor 2 – B; Monitor 4 – A.

**APÊNDICE C - Questionário Dirigido aos Sujeitos da Pesquisa (Gestores, coordenadores e monitores)**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO**

**1 - O que você entende por Educação Integral?**

---

---

---

---

---

---

**2 – Quais ações são desenvolvidas do Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de educação integral?**

---

---

---

---

---

---

**3 – A oferta da jornada ampliada e suas ações nas escolas polos são capazes de garantir efetivamente uma educação integral? Justifique:**

---

---

---

---

---

---

**4 – Que tipo de formação dispõem ou recebem os gestores, coordenadores e monitores para atuarem no Programa Mais Educação?**

---

---

---

---

---

---

**5 – A estrutura (física e didático-pedagógica) da instituição é pertinente a uma formação integral?**

---

---

---

---

---

---

**6 – Na sua visão, quais as principais contribuições do Programa para a formação dos educandos?**

---

---

---

---

---

---

**7 – Quais os desafios encontrados para o desenvolvimento das ações do Programa?**

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D – Respostas dos Sujeitos aos Questionamentos

### QUESTIONÁRIOS

Pergunta 01		O que você entende por Educação Integral?
SUJEITOS	G-A	“São programas educativos de ensino regular que envolvem atividades educativas socioculturais envolvendo diversas áreas curriculares e se relacionam com a educação de tempo integral envolvendo diversas áreas do conhecimento”.
	C-A	“Acredito que esteja relacionada ao desenvolvimento por completo da pessoa, e no que diz respeito à educação escolar, não é possível esse desenvolvimento sem que haja tempo para uma formação satisfatória.”
	M1-A	“Essa modalidade de Educação trata da formação plena, na qual o ser humano consegue desenvolver-se por completo e com isso interagir e contribuir com a sua comunidade. Isso só é possível se a escola ampliar o tempo para que o indivíduo aprenda mais.”
	M2-A	“É um tema, que sinceramente não domino, mas pelos termos, penso que seja uma educação completa que ajude a pessoa a dominar várias coisas no seu dia a dia, ou seja na vida e no trabalho.”
	M3-A	“Apenas aumentar o tempo não quer dizer qualidade no ensino da escola. Para atingir essa qualidade na plenitude, é preciso integração entre os envolvidos, não só dos profissionais, mas da comunidade como um todo.”
	M4-A	“Educação integral trata da qualidade da formação do aprendiz, que deve ser completa. Nesse sentido a escola precisa ampliar o tempo para favorecer a aprendizagem.”
	M5-A	Quando relaciona conteúdos em sala com oficinas para melhorar a aprendizagem. O aluno permanece os dois horários na escola.
	M6-A	“A Educação integral tem por objetivo garantir o desenvolvimento da criança ou jovem em toda a sua dimensão, onde engloba todo o coletivo, educadores, familiares e comunidade geral.
SUJEITOS	G-B	“Formação integral é diferente de educação de tempo integral. O tempo é essencial na busca pela educação integral, ou seja, uma formação geral.”
	C-B	“Entendo que seja um tipo de educação, como o próprio nome diz, integral, ou seja, completa, em que o cidadão seja capaz de aprender e colocar em prática vários conhecimentos. O tempo integral não é a mesma coisa.”
	M1-B	“Como a gente está em constante aprendizado em todo lugar, vejo que o tempo integral e educação integral andam juntas, uma depende da outra.”
	M2-B	“Penso que educação integral é quando a escola e seus funcionários se integram, e juntos oferecem um ensino de qualidade.”
	M3-B	“Educação integral deve ser o objetivo de toda escola, independentemente do tempo que essa seja capaz ofertar. A qualidade não depende apenas do tempo.”
	M4-B	“Educação integral é aquela que se oferta em parcerias, com a união de todos da escola, bem como outros órgãos”.
	M5-B	“Quando há relação contidas em sala com alunos e oficinas para melhorar a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem”.
	M6-B	“O objetivo da educação integral é aprimorar novos conhecimentos, adequar para o convívio social, moral e intelectual do ser humano”.



Pergunta 02		Quais ações são desenvolvidas no Programa Mais Educação na perspectiva de um currículo de Educação Integral?
SUJEITOS	G-A	“Ao fazermos a adesão da escola junto ao MEC, dada as características da nossa região (zona rural) optamos por inscrever no macrocampo meio ambiente, no qual além do projeto horta na escola, procuramos inserir toda uma questão de sustentabilidade, que vai desde a conscientização com a limpeza e a separação do lixo. Além disso ainda dentro do programa temos atividades como futebol, curso de pintura. Infelizmente, diante dos recursos não é possível fazer mais.”
	C-A	“Ainda há um longo caminho para, de fato, contemplarmos um currículo de educação integral. Seria necessária maior integração entre as disciplinas e oficinas, melhores espaços para o desenvolvimento do Programa. Etc.
	M1-A	“As próprias oficinas objetivam esse currículo de educação integral. Contudo, encontram grandes obstáculos para sua execução em razão de recursos, estruturas e até mesmo capacitação para nós profissionais”.
	M2-A	“Acredito que as ações previstas são insuficientes, pois carecem de instrumentos eficazes de avaliação. As ações ainda abrangem um número pequeno de alunos, seriam necessárias maiores condições no sentido de ampliar a participação e a integração, para que haja o envolvimento não apenas do monitor, mas de todos da escola, principalmente os docentes de áreas afins. Com certeza teríamos mais êxito.”
	M3-A	“As oficinas que ministramos, mesmo sem as condições ideais, tem essa perspectiva de desenvolver habilidades nos nossos alunos, portanto tem esse caráter de educação integral. Contudo nem sempre é possível alcançar os objetivos propostos em sua plenitude.”
	M4-A	“As oficinas são boas, mas poderiam ser melhores se houvesse condições para envolvermos mais alunos e os professores das matérias comuns, assim esses alunos perceberiam que as oficinas não são apenas brincadeiras ou momentos de descontração, mas que são fundamentais como parte de sua formação.”
	M5-A	“Acompanhamento pedagógico - letramento, Meio Ambiente – Compostagem, Esporte e lazer – futebol, Tênis de mesa; Cultura e Arte – Pintura. Falta melhor integração entre as disciplinas do horário oposto”.
	M6-A	“Foram desenvolvidos Projetos de Leitura, Pintura, Horticultura e Voleibol e Atletismo. Estando articulados a partir das dificuldades que os alunos encontram em sala de aula”.
SUJEITOS	G-B	“Nossa Instituição oferece oficinas nos macrocampos conforme preconiza as orientações do Programa Mais Educação. Desenvolvemos atividades relacionadas reforço pedagógico, alfabetização e letramento; teatro, meio ambiente com o projeto Horta e compostagem, e também práticas esportivas, como o Futebol e Atletismo. Essas ações complementam o conhecimento teórico que eles têm nas aulas normais.”
	C-B	“As atividades que são desenvolvidas dentro do programa Mais Educação, busca otimizar um currículo de educação integral, pois com a oferta do acompanhamento pedagógico (macrocampo obrigatório) e as oficinas práticas tem esse caráter de mesclar a teoria à prática tão relevante para o processo de ensino e aprendizagem.”
	M1-B	“As ações do Mais Educação na nossa escola dão a oportunidade aos alunos participantes a despertar ou desenvolver algumas habilidades fundamentais da formação do cidadão, como a questão física (futebol), artes (teatro), Meio ambiente (preservação e sustentabilidade). Esses projetos poderiam ser ampliados e melhorados se houvesse mais investimento e envolvimento. Enquanto isso não acontece, cabe aos envolvidos fazerem o possível, utilizando suas criatividade, dentro daquilo que dispõem.”

	<b>M2-B</b>	“Acredito que não se pode dizer que as ações atendem plenamente ao currículo de educação integral, pois as oficinas não são integradas às demais disciplinas e ficam isoladas.”
	<b>M3-B</b>	“Para que pudesse ser um currículo verdadeiramente da educação integral, seria interessante que os gestores fizessem uma proposta de planejamento conjunto entre monitores da oficina e o professor da área. Exemplo: o monitor da oficina de esporte junto com o professor de Educação Física; o professor de Reforço junto com todos; o professor de Artes junto com o monitor de teatro, etc.”
	<b>M4-B</b>	“Acho as oficinas muito boas e trazem grande contribuição à aprendizagem, complementando as disciplinas comuns. Alguns ajustes no sentido de motivar o envolvimento de todos os profissionais e comunidade já seria possível dar uma nova cara ao Programa. Pois como sabemos questões estruturais e materiais que envolvem grandes recursos é quase utopia em tempos de crise.”
	<b>M5-B</b>	“Projeto de Leitura, teatro, Horta, futebol, são algumas das ações desenvolvidas com o apoio do financiamento do Programa”.
	<b>M6-B</b>	“É o acompanhamento pedagógico, (letramento), esporte e lazer (jogos em geral) Meio Ambiente e sustentabilidade, Arte e cultura (teatro)”.

Pergunta 03		A oferta desta jornada ampliada e suas ações nas escolas polos são capazes de garantir efetivamente uma educação integral?
SUJEITOS	<b>G-A</b>	“Dentro das condições de recursos, estrutura, formação entre outros aspectos, acredito que não garante plenamente. Mas ainda assim, seria de grande prejuízo ofertar apenas o conhecimento teórico. O problema é que os Programas e ações muitas das vezes já vem pré-determinado para apenas ser executado e nem sempre é possível desenvolver adequadamente”.
	<b>C-A</b>	“Acredito que não é possível melhorar o aprendizado dentro de apenas um turno de aula. Mais tempo é essencial (07 horas diárias). E o programa Mais Educação ajuda nessa ampliação dos horários. Mas é preciso alguns ajustes e mais verbas, como investimento em formação dos professores e coordenadores. Pois, por melhor intencionado que seja os programas do governo deveria passar por uma ampla discussão com a comunidade escolar”.
	<b>M1-A</b>	“Acredito que não. Mas ajuda”.
	<b>M2-A</b>	“Para nossos alunos, que em sua grande maioria, só tem oportunidade de praticar esportes e atividades culturais na escola, essas oficinas são de grande contribuição para eles. Mas claro, longe do ideal.”
	<b>M3-A</b>	“Não é possível, assegurar uma educação completa para nossos alunos dentro das condições estruturais em que se realizam as ações do Programa”.
	<b>M4-A</b>	“Acredito que sim, Mas poderia ser melhor com a união de todos, inclusive dos pais e se o programa conseguisse atender todos os alunos sem exceção”
	<b>M5-A</b>	“Seria capaz se houvesse capacitações profissional e uma estrutura adequada. Não dispomos de formação nesse sentido”.
SUJEITOS	<b>M6-A</b>	“Não é capaz de garantir uma formação plena, simplesmente pela questão da falta de estrutura física e capacitação para os profissionais para que possam atender esses alunos de forma satisfatória. A gente faz o que pode dentro das condições que dispomos”.
	<b>G-B</b>	“Apenas estender o tempo não é garantia de qualidade ou sinônimo de educação integral. Acredito sim, que as ações da forma como são executadas ajudam a ampliar os conhecimentos dos alunos, mas são ainda longe do ideal no que diz respeito à educação integral.”

	<b>C-B</b>	“É preciso uma ampla discussão sobre estrutura física e pedagógica, formação, e até mesmo mais tempo de dedicação ao Programa, uma vez que o coordenador tem outras atividades dentro da escola. etc. para se atingir minimamente uma educação satisfatória. Em resumo, o Mais Educação contribui, mas para educação integral...falta muita coisa.”
	<b>M1-B</b>	“Seria hipocrisia falar que estamos oferecendo formação integral, pois isso é muito amplo e exige uma série de questões que não dispomos, como capacitação, estrutura e até mesmo remuneração compatível. Podemos dizer que estamos oferecendo algumas oficinas que podem contribuir com nossos alunos.”
	<b>M2-B</b>	“Digamos que o Programa vem para fomentar ações de Educação integral, e traz sim, sua parcela de contribuição, mas que sozinho é incapaz de dar conta aos propósitos da educação integral.”
	<b>M3-B</b>	“Penso que estamos distantes da garantia da educação integral, porque só o tempo a mais, não garante qualidade. Falta estrutura física, materiais pedagógicos são insuficientes e poderia ter cursos de capacitação para quem trabalha com o programa.”
	<b>M4-B</b>	“A jornada ampliada ajuda, claro, mas é preciso um envolvimento maior de todos, e maior investimento do poder público. Todos os alunos da escola deveria ter a oportunidade de participar das atividades de Educação integral.”
	<b>M5-B</b>	“A estrutura física e didática não é capaz de manter os alunos o dia todo na escola. Falta muita coisa: Materiais didático e pedagógico deixa muito a desejar, não tem salas suficientes para as oficinas e tem de estar sempre improvisando, mudando de lugar”.
	<b>M6-B</b>	“Não. A escola não possui estrutura física adequada. E também não tem outros lugares na comunidade que a gente possa utilizar, por isso poucos alunos matriculados no Mais Educação”.

<b>Pergunta 04</b>		<b>Que tipo de formação dispõem ou recebem os professores/monitores e coordenadores para atuarem no Programa Mais Educação?</b>
<b>SUJEITOS</b>	<b>G-A</b>	“A formação profissional é fundamental para a atuação no Programa. Afinal, como é possível desenvolver ações de educação integral sem conhecer do que se trata? No entanto até o momento não aconteceram formações vinculadas ao Mais Educação para os profissionais que atuam diretamente com o programa na nossa escola.”
	<b>C-A</b>	“Não aconteceu formação continuada específica para o Programa. Participei de um curso de extensão da UNIR sobre educação integral, porém não ofertado pelo programa.”
	<b>M1-A</b>	“Não participei de capacitação sobre o tema.” Sou formado em Biologia.
	<b>M2-A</b>	Tenho o Fundamental completo e comecei o Ensino Médio EJA. Até o momento não foi ofertado nenhuma formação sobre Educação integral.”
	<b>M3-A</b>	Estudo Pedagogia. Ainda não fiz cursos sobre isso.”
	<b>M4-A</b>	Tenho Graduação em Matemática. Participei em um curso sobre educação integral quando morava em outra cidade.”
	<b>M5-A</b>	“Para o desenvolvimento do Programa Mais Educação não houve formação oferecida”.
	<b>M6-A</b>	“Participei de um curso de capacitação de 180 horas oferecido pela UNIR em parceria com o Colégio Visão em Monte Negro, Educação em tempo integral com as experiências do Projeto Burareiro do Município de Ariquemes”.
<b>S</b>	<b>G-B</b>	“Não houve formação específica para atuar no Programa. Inclusive o Manual do Mais Educação diz que, preferencialmente os monitores sejam acadêmicos ou

		alguém da comunidade que tenha alguma habilidade em alguma das áreas, podem contribuir.”
	<b>C-B</b>	“Apenas aconteceram reuniões com a secretaria de educação para alinharmos questões de logística. As informações que disponho vem da leitura do manual do Programa que mostra o passo a passo.”
	<b>M1-B</b>	“Até onde sei ainda não foi ofertado cursos sobre o Programa Mais Educação para os monitores, apenas reuniões com os gestores da escola sobre detalhes e funcionamento.”
	<b>M2-B</b>	“Ainda não recebi curso sobre a temática ou sobre o programa. Ainda não tenho graduação.”
	<b>M3-B</b>	“Superior incompleto. Fiz um curso há muito tempo sobre educação integral; pela escola ainda não.”
	<b>M4-B</b>	“Sabemos que a formação é um dos pilares para o sucesso das ações da educação integral e do Programa, mas acho que essa parte ainda precisa ser melhorada, para oferecer uma educação de mais qualidade.”
	<b>M5-B</b>	“Não houve formação voltado para o Mais Educação”. Sou graduada em Ciências Biológicas.
	<b>M6-B</b>	“Não tivemos curso. Apenas aconteceram algumas reuniões para ajustar as ações do Programa”.

<b>Pergunta 05</b>		<b>A estrutura (física e didático-pedagógica) da Instituição é pertinente a uma formação integral? Justifique:</b>
<b>SUJEITOS</b>	<b>G-A</b>	“Essa questão da infraestrutura é uma problemática constante na maioria das escolas públicas, sobretudo municipais. Não dispomos de alguns espaços básicos a execução das oficinas, como por exemplo, quadra de esportes coberta. Laboratórios, auditório etc.”.
	<b>C-A</b>	“O imprevisto acaba fazendo parte da rotina, em razão de não termos por exemplo uma quadra coberta, uma sala para as atividades do teatro; banheiros sem estrutura e ausência de vestiários etc.”.
	<b>M1-A</b>	“Não é adequada, não. Seria necessário mais materiais e mais espaços para abrigar as oficinas. Inclusive não dispomos de internet banda larga para as pesquisas, indispensáveis no contexto atual”
	<b>M2-A</b>	“A infraestrutura está muito aquém da desejada. Precisamos de salas, quadra com vestiários, refeitório maior e cercado; biblioteca; cercar a horta com materiais mais resistentes; enfim.”
	<b>M3-A</b>	“Longe do ideal. São inúmeros e conhecidos os problemas estruturais das escolas públicas, não apenas daqui, mas no geral.”
	<b>M4-A</b>	“Para uma educação de fato integral seria necessários maiores investimentos para além da formação profissional, melhorando as estruturas físicas e suporte pedagógico.”
	<b>M5-A</b>	“Não. A escola não possui estrutura adequada (espaço físico) para garantir um bom desenvolvimento dos macrocampos. Falta um laboratório com conexão de internet para auxiliar professores e alunos nas atividades. Temos ainda os problemas com os materiais pedagógicos, que temos dificuldades quando os repasses financeiros atrasam”.
	<b>M6-A</b>	“Não. Faltam cursos preparatórios para o desenvolvimento de um trabalho melhor. E o Mais importante, estrutura física da escola”.
<b>SUJEITOS</b>	<b>G-B</b>	“Além das dificuldades com o suporte dos materiais pedagógico, ainda existem os intermináveis problemas das estruturas físicas, ou seja, espaços específicos para a realização das atividades”.
	<b>C-B</b>	“A estrutura, em todos os sentidos, não é adequada ao desenvolvimento da educação integral. Muitas das ações dependem da criatividade e capacidade de imprevisto dos monitores.”

	<b>M1-B</b>	“Digo que está inadequado, pois além de nem sempre ter os materiais suficientes, não é fácil ter de ficar improvisando salas cada semana; seria necessário quadra coberta e vestiários, mais salas, etc.”
	<b>M2-B</b>	“Para se ter uma ideia, para as práticas esportivas e outras atividades, não temos quadra coberta, apenas uma quadra de areia descoberta.”
	<b>M3-B</b>	“Não. Precisaríamos de aumentar e cercar o refeitório; construir uma quadra e mais sala para as atividades do Programa, porque as outras já estão ocupadas com as aulas do turno normal.”
	<b>M4-B</b>	“Fazemos o que podemos dentro das condições que temos. A estrutura não é das melhores.”
	<b>M5-B</b>	“A escola precisa melhorar sua estrutura física para se adequar a educação de tempo integral. Seria necessário termos uma biblioteca com bastante opções de leituras; laboratórios de informática e ciências”.
	<b>M6-B</b>	“A estrutura não é boa. Falta espaços físicos para as oficinas e os que tem não atendem adequadamente as necessidades. Poucos computadores e também não temos internet, etc.”

Pergunta 06		Na sua visão, quais as principais contribuições do Programa para a formação dos alunos?
<b>SUJEITOS</b>	<b>G-A</b>	“Oportunidade dos alunos participarem de atividades diferenciadas de aprendizagem”.
	<b>C-A</b>	“Ampliação do tempo na escola contribui com a socialização dos alunos. Levando-os a novos conhecimentos, além de compreender e a valorizar as diferenças”.
	<b>M1-A</b>	“Na grande maioria das vezes é a única oportunidade que o nosso aluno tem de participar de atividades culturais e esportivas. Por isso o Programa é importante”.
	<b>M2-A</b>	“Mesmo com as dificuldades, os alunos dispõem de uma boa alimentação e tem acesso a atividades que só possível na escola, pois na comunidade não tem”.
	<b>M3-A</b>	“Oportunidade de colocar em prática aquilo que aprendeu na sala de aula normal”.
	<b>M4-A</b>	“Socialização e oportunidades de aprender coisas novas que não seria possível em apenas um horário; união entre teoria e prática”.
	<b>M5-A</b>	“Desenvolvimento no processo de leitura e escrita; interação entre alunos e professor/alunos; desenvolvimento intelectual e cognitivo”.
<b>SUJEITOS</b>	<b>M6-A</b>	“O Programa Mais Educação favorece o estreitamento das relações e conseqüentemente o fortalecimento emocional dos alunos; reforçam o conhecimento em atividades práticas de artes, cultura e esporte”.
	<b>G-B</b>	“Passar mais tempo na escola reforçando os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do turno oposto”.
	<b>C-B</b>	“Não há dúvida que o Programa, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, contribui para o desenvolvimento do educando. Favorece a socialização e aprofundamento dos conhecimentos”.
	<b>M1-B</b>	“Como muitos alunos são carentes, com a participação no Mais Educação os alunos tem uma boa refeição, e ainda aprendem de forma lúdica e aprendem a conviver com as diferenças”.
	<b>M2-B</b>	“A socialização e a oportunidade de unir teoria e prática são as grandes contribuições do programa”.
	<b>M3-B</b>	“Na comunidade local por ser rural, eles não tem como participar de atividades culturais e esportiva. Isso só acontece na escola”.
	<b>M4-B</b>	“Interação entre os alunos. Desenvolvimento da concentração, do raciocínio lógico e habilidades em geral através dos jogos”.
	<b>M5-B</b>	“Dá aos alunos que participam do programa chances de participar de atividades interativas e práticas que ajudam na aquisição do conhecimento e na socialização dos educandos”.

	<b>M6-B</b>	“Ficando o dia inteiro na escola o aluno consegue aprender mais e interagir com os colegas.”
--	-------------	--

<b>Pergunta 07</b>		<b>Quais os desafios encontrados para o desenvolvimento das ações do programa?</b>
<b>SUJEITOS</b>	<b>G-A</b>	“Sem dúvida, um dos grandes desafios para os gestores é o financiamento, uma vez que os recursos destinados pelo Governo Federal para esse fim são insuficientes, além dos repasses na maioria das vezes terem atrasos. Compromete até o pagamento dos monitores que já é um valor extremamente baixo (120,00 mensais por turma, sendo que o monitor não pode ter mais que 04 turmas); A estrutura física da escola é outra problemática. O governo, muitas vezes cria programas e mais programas e não leva em conta o suporte para desenvolvê-los.
	<b>C-A</b>	“Temos dificuldade para encontrar profissionais que tenham formação na área ou determinadas habilidades para trabalhar as oficinas e mesmo quando encontra os recursos para esse fim é irrisório; Tem o problema da falta de espaços físicos e materiais pedagógicos; ausência de cursos de capacitação para os profissionais atuarem no Programa; Dificuldades para atender às recomendações do manual, no entanto na maioria das vezes, precisamos ajustar questões de calendário e transporte escolar. Seria fundamental que a escola para atender em tempo integral tivesse condições de oferecer oportunidades dessa formação a todos os alunos”.
	<b>M1-A</b>	“Falta de laboratório de informática conectado à internet; Espaço físico e atraso na chegada dos materiais necessários à realização das oficinas; e ainda a resistência em relação à participação da comunidade escolar, sobretudo pais ou responsáveis, por diversas razões: distancias, trabalho e mesmo o desconhecimento acerca do tema e sua importância.”
	<b>M2-A</b>	“Falta de alunos por motivo das chuvas e estradas intransitáveis; ônibus superlotados; Falta de uma quadra coberta e de laboratórios e a participação dos pais e comunidade na escola é muito pouca”.
	<b>M3-A</b>	“Seria necessário investimentos na estrutura da escola com mais salas para atender as oficinas; Laboratórios de ciências e informática com internet. Aumentar o número de alunos matriculados nos dois turnos”.
	<b>M4-A</b>	“Poderia ter algum curso para os monitores; melhoria das estruturas físicas e suporte pedagógico; falta de articulação entre as oficinas e disciplinas comuns; dificuldades de mobilizar toda a comunidade, pois a maioria trabalha na agropecuária e mora longe.”.
	<b>M5-A</b>	“Falta de internet na escola; valor muito baixo por hora aula e ainda atrasos; estrutura física insuficiente e falta de cursos de capacitação profissional”.
	<b>M6-A</b>	“A falta de estrutura física é o maior obstáculo, pois tem de ter muito improviso; pouca participação dos pais”.
<b>SUJEITOS</b>	<b>G-B</b>	“Os recursos são insuficientes, e isso compromete a qualidade e a quantidade dos materiais pedagógicos, em muitas vezes, a merenda precisa ser complementada com outros recursos.” Os monitores que ganham menos que 600,00 reais mês ainda não recebem em dia em razão dos atrasos dos repasses. Sendo esse um fator que pode causar desmotivação e abandono do profissional. Em termos de estrutura, não dispomos de alguns espaços adequados para a execução satisfatória das oficinas; nem sempre é possível seguir os critérios para seleção dos alunos”.
	<b>C-B</b>	“É preciso fazer ‘malabarismo’ para manter o programa funcionando minimamente. Os repasses federais que já são pouco ainda atrasam, acarretando dificuldades para as escolas que contraem dívidas com os fornecedores e ainda não conseguem pagar em dia seus monitores; Falta de profissionais na cozinha para atender a demanda das refeições dos alunos. Tais dificuldades faz com que seja difícil aumentar o número de alunos no programa”. Infelizmente tem programas

		que por melhor que sejam, é muito difícil a gente executar pois não é a mesma realidade em todas as escolas do país”.
	<b>M1-B</b>	“Falta de reparo nas estradas; falta de alunos no período das chuvas e também na época das colheitas; Superlotação nos ônibus já trazem alunos do horário das aulas normais”.
	<b>M2-B</b>	“Seria importante se tivesse uma aproximação e planejamento junto com o professor da disciplina e o monitor; melhorar a estrutura física da escola e ainda encontrar forma de mobilizar a comunidade nas ações da escola”.
	<b>M3-B</b>	“Para os alunos ficarem o dia todo na escola seria importante que a gente tivesse banheiros e vestiários adequados; refeitório maior e mais profissionais de apoio para servir a alimentação e limpeza”.
	<b>M4-B</b>	“Estrutura fraca da escola, além de não ter também algum local propício na comunidade local”.
	<b>M5-B</b>	“Falta de uma quadra coberta; as oficinas poderiam ser trabalhadas em parceria com o professor da disciplina afim; falta de alunos por causa do transporte e das péssimas estradas”.
	<b>M6-B</b>	“Falta de espaço adequado para que o Programa esteja em bom desenvolvimento, para que a escola consiga aumentar a participação dos alunos”.

**Legenda:****G-A = Gestor da escola A****C-B = Coordenador da escola B****M4-A = Monitor 4 da escola A**